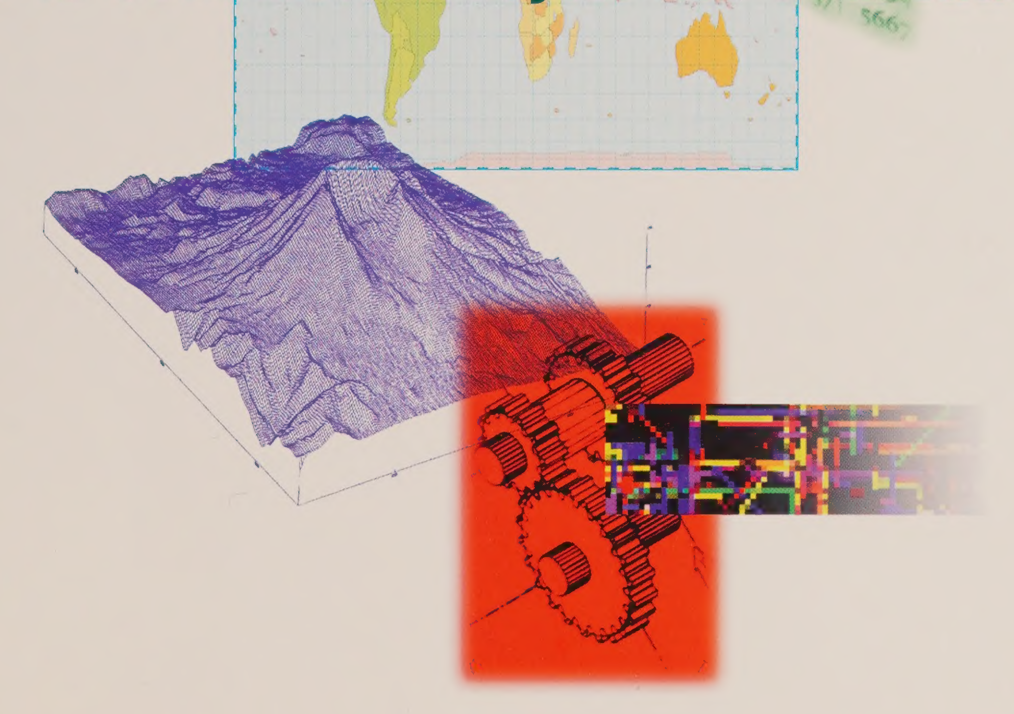




Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation



Une version abrégée



POUR L'AMOUR D'APPRENDRE


LIBRARY
FEB 14 1985
University of Toronto

Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation

Une version abrégée



This document is also available in English.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Ontario. Commission royale sur l'éducation.
Pour l'amour d'apprendre. Une version abrégée.

Co-présidents: L'honorable Monique Bégin, C. P., Gerald L. Caplan.
Publié aussi en anglais sous le titre: For the love of learning. A short version.
ISBN 0-7778-3580-0

1. Éducation—Ontario. 2. Éducation—Finalités. I. Bégin, Monique. II. Caplan, Gerald L., 1938- . III. Titre.

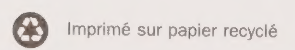
LA418.05056 1994 370'.9713 C95-964007-X

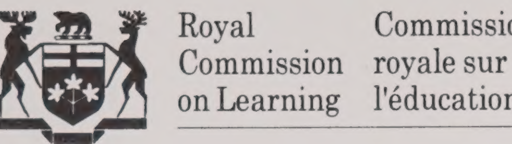
On peut se procurer des exemplaires de ce rapport contre paiement auprès de :
Publications Ontario
880, rue Bay
Ontario (Ontario)

Accès Ontario
Centre Rideau
50, rue Rideau
Ottawa (Ontario)

Commandes par correspondance :
Publications Ontario
50, rue Grosvenor
Toronto (Ontario) M7A 1N3
Téléphone : (416) 326-5300
Sans frais en Ontario : 1-800-668-9938
Télécopieur : (416) 326-5317

Toute personne qui désire consulter les mémoires et dossiers de la Commission royale sur l'éducation est priée de communiquer avec l'Unité de gestion des dossiers du Bureau de l'accès à l'information et de la protection de la vie privée au ministère de l'Éducation et de la Formation. Les dossiers seront conservés à cet endroit pendant trois ans, puis déposés aux Archives de l'Ontario.





Royal Commission on Learning
Commission royale sur l'éducation

Co-Chairs / Coprésidents
Monique Bégin - Gerald L. Caplan
Commissioners / Membres de la commission
Manisha Bharti - Avis E. Glaze - Dennis J. Murphy

Décembre 1994

L'honorable Dave Cooke
Ministre de l'Éducation et de la Formation

Monsieur le ministre,

C'est avec beaucoup d'espoir pour l'avenir des jeunes de l'Ontario que nous vous présentons respectueusement le rapport de la Commission royale sur l'éducation.

Veuillez agréer, Monsieur le ministre, l'expression de notre considération distinguée.

Les coprésidents,

Monique Béjin
L'honorable Monique Bégin, C. P.

Gerald L. Caplan
Gerald Caplan

Manisha Bharti
Manisha Bharti
Commissaire

Avis Glaze
Avis Glaze
Commissaire

Dennis Murphy
Dennis Murphy
Commissaire

Raf DiCecco
Rafaella (Raf) DiCecco
Directrice générale

101 Bloor Street West / 13th Floor / Toronto / Ontario M5S 1P7
Telephone (416) 325-2707 / Fax (416) 325-2956 / TOLL-FREE 1-800-565-0861
101, rue Bloor ouest / 13ᵉ étage / Toronto (Ontario) M5S 1P7
Téléphone (416) 325-2707 / Télécopieur (416) 325-2956 / Sans frais 1-800-565-0861



Ontario
Executive Council
Conseil des ministres

Order in Council
Décret

On the recommendation of the undersigned, the Lieutenant Governor, by and with the advice and concurrence of the Executive Council, orders that:

Sur la recommandation du soussigné, le lieutenant-gouverneur, sur l'avis et avec le consentement du Conseil des ministres, décrète ce qui suit :

ATTENDU QUE le gouvernement de l'Ontario, fidèle à son engagement au renouveau économique et à la justice sociale, a établi la nécessité d'élaborer de nouvelles politiques en éducation afin de bien préparer les jeunes de la province à relever les défis du XXIe siècle;

ATTENDU QUE la population ontarienne continue de presser les systèmes scolaires public et séparé de l'Ontario de tenir compte des nouvelles technologies et de la conjoncture socio-économique en évolution;

ATTENDU QUE la population ontarienne s'attend à des normes élevées en éducation élémentaire et secondaire et mérite de retrouver dans le système d'éducation des mesures appropriées permettant de rendre des comptes, des programmes d'études dont le contenu est pertinent et répond aux besoins des élèves et de la société, de meilleurs taux de persévérance scolaire, des liens efficaces avec le monde du travail et l'éducation postsecondaire, un niveau d'efficacité élevé et la possibilité de participer davantage à l'éducation;

ATTENDU QUE le gouvernement de l'Ontario juge que le public a intérêt à pouvoir participer pleinement à l'étude des questions concernant la prestation de l'éducation élémentaire et secondaire en Ontario;

ATTENDU QU'en vertu de l'article 2 de la Loi sur les enquêtes publiques, chapitre P.41, L.R.O. 1990, le lieutenant-gouverneur en conseil peut nommer une ou plusieurs personnes pour faire partie d'une commission afin de mener une enquête sur toute question que le lieutenant-gouverneur en conseil déclare d'intérêt public, si une telle enquête n'est réglementée par aucune loi spéciale et que le lieutenant-gouverneur en conseil juge souhaitable d'enquêter sur cette question; et

ATTENDU QUE le lieutenant-gouverneur en conseil juge opportun d'enquêter sur les préoccupations en éducation et a conclu que le meilleur moyen pour ce faire est d'instituer une enquête publique en vertu des dispositions de la Loi sur les enquêtes publiques;

IL EST DÉCRÉTÉ, en vertu des dispositions de la Loi sur les enquêtes publiques, chapitre P.41, L.R.O. 1990, l'établissement d'une

O.C./Décret 1092/93

commission appelée dorénavant la Commission royale sur l'éducation (ci-après appelée «Commission»), dont les commissaires seront Gerald Caplan, Monique Bégin, Mgr Dennis Murphy, Avis Glaze et Manisha Bharti, M. Caplan et Mme Bégin en assurant la coprésidence, et cette Commission devra présenter une vision et un plan d'action pour orienter la réforme de l'éducation aux paliers élémentaire et secondaire en Ontario et à cette fin, devra étudier les questions ci-dessous et déposer un rapport.

Vision commune

Quels sont les valeurs et principes qui devraient sous-tendre l'éducation offerte aux élèves des écoles élémentaires et secondaires de l'Ontario?

Quels sont les buts primordiaux du système ontarien d'éducation élémentaire et secondaire et quelle en est la clientèle?
Comment peut-on maintenir des partenariats solides en éducation?

Programme

- De quelles connaissances, compétences et valeurs les élèves des paliers élémentaire et secondaire ont-ils besoin pour se préparer à l'avenir?

- Comment et par qui cet ensemble de connaissances, de compétences et de valeurs devrait-il être élaboré pour répondre au mandat précis de tous les systèmes scolaires financés par les fonds publics?

- Comment devrait-on structurer le programme d'études et en assurer la prestation dans les écoles élémentaires et secondaires?

- Quel est le meilleur moyen de s'assurer qu'un plus grand nombre d'élèves obtiennent leur diplôme d'études secondaires?

- Quelle est la meilleure façon d'aider les élèves à traverser efficacement les périodes de transition à l'école, puis de les aider à passer de l'école secondaire au monde du travail ou à la vie communautaire, ou encore à d'autres programmes d'études ou de formation?

- Comment devrait-on préparer le personnel enseignant à ses nouveaux rôles et responsabilités et lui fournir un appui pour répondre aux besoins des élèves? À qui incombe la responsabilité de la formation du personnel enseignant, tant

la formation initiale que la formation en cours de carrière?

- Quel est le meilleur moyen d'assurer une amélioration constante de la qualité de l'éducation?

Responsabilité

- Quelles normes devrait-on fixer pour l'ensemble des élèves de l'élémentaire et du secondaire, comment devrait-on s'y prendre et qui s'en chargerait?
- Comment devrait-on évaluer le rendement des élèves?
- Comment devrait-on rendre compte des progrès des élèves?
- Comment devrait-on évaluer les écoles et les programmes?
- À qui devrait-on rendre compte des progrès et dans quel but?
- Qui devrait assumer la responsabilité des résultats obtenus en éducation?

Gestion de l'éducation (compte tenu des droits constitutionnels et de ceux garantis par la Charte des droits et libertés)

- Quels devraient être les rôles et responsabilités de chacun des partenaires en éducation, notamment des élèves, des parents, du personnel enseignant, des conseils scolaires, de la collectivité et du ministère de l'Éducation et de la Formation?
- Quels mécanismes devrait-on établir pour permettre de vérifier que les rôles et responsabilités de chacun soient bel et bien respectés et assumés?
- Quelle est la structure organisationnelle la plus efficace pour l'éducation élémentaire et secondaire en Ontario?
- Quels sont les modèles qui existent pour la gestion en langue française à l'intérieur d'une telle structure?

IL EST AUSSI DÉCRÉTÉ QUE la Commission est autorisée à demander des exposés oraux ou écrits de toute personne ou organisation dans le cadre de son enquête et à charger des personnes possédant des connaissances particulières relatives aux questions énumérées dans la présente de préparer des rapports de recherche dans les domaines jugés essentiels pour permettre à la Commission de formuler des recommandations;

IL EST AUSSI DÉCRÉTÉ QUE la Commission tiendra des audiences

publiques à des endroits qu'elle déterminera, dans le but de recevoir les suggestions et commentaires du public concernant les questions à l'étude;

IL EST AUSSI DÉCRÉTÉ QUE l'ensemble des ministères, conseils, organismes et commissions du gouvernement aideront la Commission dans la mesure du possible pour que la Commission puisse s'acquitter de ses fonctions et que la Commission aura l'autorité d'obtenir les services d'avocats, de conseillers techniques, d'enquêteurs ou de toute autre personne que la Commission juge appropriée, au tarif approuvé par le Conseil de gestion du gouvernement, de façon à pouvoir préparer un rapport complet et détaillé à l'intention du ministre de l'Éducation et de la Formation;

IL EST AUSSI DÉCRÉTÉ QUE la Commission présentera des rapports provisoires au ministre de l'Éducation et de la Formation aux moments convenus par la Commission et le ministre;

IL EST ENFIN DÉCRÉTÉ QUE la Commission présentera son rapport final au ministre de l'Éducation et de la Formation le plus tôt possible, mais au plus tard le 31 décembre 1994, rapport qui recommandera d'apporter certaines modifications aux lois, politiques et procédures, ces modifications étant, de l'avis de la Commission, nécessaires et souhaitables pour accroître l'efficacité et la pertinence de l'éducation en Ontario et pour améliorer la façon de rendre des comptes en éducation.

Recommandé ____________________
Ministre de l'Éducation
et de la Formation

Assentiment donné ____________________
Président du Conseil
des ministres

Approuvé et décrété MAY 5 - 1993
Date

____
Lieutenant-gouverneur

Traduction inofficielle du Décret 1092/93

Deputy Clerk, Executive Council

Les effectifs de la Commission

Directrice générale*
Raffaella (Raf) Di Cecco

Recherche
Suzanne Ziegler Nancy Watson Julie Lindhout
Wayne Burnett
Anne-Marie Caron-Réaume
Burle Summers Brian McGowan George Bedard

Secrétariat
Robert Graham
Naldra Callender Mildred Stedman Elizabeth Sinclair
Michael Tansey Selwyn Hicks
Suzanne Tomosvary Melanie Hoskins Nadia Temple
Maureen Davis Steven Fisher Lucy Dotto
Basanti Singh Marc Lalonde

Autres services

Communications
Crosbie Communications

Conception graphique
Public Good

Version française
Francine Watkins
Gérard Godbout
QualiT

Gérante de projet
Patricia McCuaig

Révision de textes (anglais)
Dennis Mills

Production
Leslie Smart & Associates Limited
Mojo & Hunter

Enregistrement/Interprétation
Adcom Presentation Group
Taschereau Vincent

Photographie
Ruth Kaplan
Al Weinberg, Special Events/Media Production, North York Board of Education
The Stock Library

* Jill Hutcheon fut directrice générale de mai à août 1993.

Préface

Un des leitmotiv de notre rapport est que l'apprentissage est l'affaire de toute une vie. Pour deux personnes plongées depuis des décennies (eh oui!) dans la découverte continuelle de nouveaux domaines des politiques ou des affaires publiques, l'expérience des vingt derniers mois fut une occasion inouïe de nous consacrer à un nouveau dossier. Nous avons eu le privilège d'aller au coeur même d'un univers que ni l'un ni l'autre n'avions récemment exploré en profondeur, qui ne nous imposait aucune contrainte d'idéologie partisane et qui suscite tant de débats publics. Un vrai délice! Merci du fond du coeur à ceux et à celles qui nous ont lancés dans cette extraordinaire aventure.

Au terme de cette année et deux-tiers riche en événements de toutes sortes, deux constatations s'imposent. D'abord, l'étonnante absence de consensus, en Ontario, sur à peu près toutes les facettes de l'éducation. Au cours de nos déplacements dans tous les coins de la province, bien des choses nous ont impressionnés : la passion des intervenants, leurs préoccupations, leur savoir, les mythes qu'ils véhiculaient, leur engagement, la grandiloquence de certains – en somme mille et un sujets d'étonnement . . . mais par-dessus tout, l'absence de consensus. Les Ontariennes et Ontariens ne s'entendent ni sur la nature des principaux problèmes, ni sur les solutions à y apporter.

Deuxième observation. En toute sincérité, la découverte d'un terrain d'entente entre nous cinq, à l'issue de nos audiences publiques, tenait pour nous de la gageure. Rien ne nous permettait de croire que les opinions de cinq commissaires, à toutes fins utiles de parfaits étrangers au début de nos travaux, ne refléteraient pas les divergences de vues de la population. Et pourtant, nous avons réussi à faire l'unanimité. Tout comme le fil conducteur de notre étude – à savoir qu'il est possible de bâtir un excellent système éducatif – reflète le message d'optimisme que nous voulons livrer, notre unanimité, elle, devrait témoigner de l'espoir qui nous anime de voir enfin la population de l'Ontario s'entendre sur le genre de système d'éducation qu'il lui faut, au seuil de cette grande inconnue qu'est le XXI[e] siècle.

Si la tâche nous a paru difficile, elle le sera tout autant pour nos concitoyennes et concitoyens. Nous sommes cinq personnes opiniâtres, chacune animée de préoccupations qui lui tiennent particulièrement à coeur. Et pourtant, nous sommes parvenues à tour de rôle – mais pas toujours – à convaincre nos collègues d'inclure le mot, la phrase ou la recommandation indispensable à nos yeux. Chacune a appris à sacrifier un peu de ses projets privilégiés au nom du projet commun, prix indispensable à payer pour atteindre l'objectif transcendant du groupe : produire un rapport réaliste, équilibré et éminemment applicable.

Peut-on espérer que se produira à l'échelle de la province ce que la Commission a accompli à son niveau? Au fond, notre véritable réussite a été d'avoir su repérer, sous la surface des opinions contradictoires, les espoirs et les désirs partagés par toute une population. Naturellement, il était impossible d'embrasser toutes les suggestions qui nous étaient faites. Mais, en tant que vétérans de la politique ne se faisant guère d'illusions quant aux règles du jeu, nous pensons avoir su reconnaître – et réconcilier – les meilleures idées d'à peu près tous les intervenants du système, sans négliger les intérêts particuliers de chacun. Si toutes et tous sont prêts à voir les choses ainsi, à voir leur verre à moitié plein plutôt qu'à moitié vide, à faire preuve de la même souplesse qui a guidé les pas de la Commission, il y a tout lieu de croire que la réorientation de notre système éducatif sera bientôt lancée.

N'étant pas étrangers à ce genre de défi, nous pensons avoir enregistré, à un autre niveau, une autre première dans l'histoire des commissions aux plans national et provincial : avec un budget relativement modeste et une équipe de recherche et un secrétariat restreints eux aussi, nous avons respiré l'air du temps, puisque nous avons appris à «faire plus avec moins». Et nous avons fini à temps!

Nos commissaires se sont investis dans leur travail avec enthousiasme et dévouement, et il n'est nullement exagéré de dire qu'en parcourant les longues et difficiles étapes de ce processus, nous avons travaillé tous les cinq sur un même pied d'égalité.

Quant aux membres de notre équipe, leur engagement et leur ardeur au travail ont été sans limites. Tout en s'astreignant à un horaire incroyable, ils ont été d'une productivité et d'une efficacité prodigieuses; en fait, nous

n'aurions absolument pas pu nous en tirer sans eux. Ce rapport est leur tout autant qu'il est celui des cinq commissaires qui l'ont signé, et notre gratitude à leur égard est infinie.

Il n'est généralement pas d'usage dans une préface du genre de souligner la collaboration d'un membre en particulier. Mais nous savons tous deux, à l'occasion, faire fi des conventions. Nous sommes convaincus d'ailleurs que ni Dennis Murphy ni Avis Glaze – que nous remercions chaleureusement au passage pour leur contribution exceptionnelle – ne seront froissés de trouver en ces lignes une mention toute spéciale pour notre collègue Manisha Bharti. On nous a souvent demandé si Manisha était à la hauteur de sa réputation et nous répondions systématiquement : «Oui, et davantage!». Nous l'avons vu vieillir quotidiennement, passant de 17 à 19 ans. Nous espérons de tout coeur qu'elle s'est enrichie à notre contact, autant que nous au sien. Pour ne donner qu'une idée de sa contribution, outre sa participation régulière à nos délibérations, mentionnons que le titre du présent rapport est entièrement de son cru.

Enfin, nous commettrions une injustice flagrante en n'acquittant pas, dans ces lignes, notre dette énorme envers Raffaella DiCecco, notre directrice générale. Il n'est pas interdit de penser que le présent rapport aurait pu être produit sans l'un ou l'autre de nous deux; mais il n'aurait certainement pu l'être sans elle, dont le talent, la sensibilité et la perspicacité nous ont paru intarissables. Merci Raffaella! Lorsque Manisha sera première ministre, nous recommanderons ta nomination au poste de directrice de cabinet (pour peu que nous arrivions à connaître vos affinités politiques à l'une et à l'autre) ou de présidente du Conseil privé (encore faudrait-il que l'un ou l'autre de nous deux ait encore quelque influence à ce moment-là)!

L'honorable Monique Bégin, C. P., et Gerald Caplan

Remerciements

Les membres et le personnel de la Commission royale sur l'éducation tiennent à remercier sincèrement les milliers de personnes – parents, élèves, enseignantes et enseignants, membres de différents groupes à l'échelle de l'Ontario – qui leur ont fait part de leurs points de vue, leur ont transmis leurs recommandations et les ont fait profiter de leur expérience pour clarifier les questions sur lesquelles la Commission devait se pencher. En participant à ce débat crucial sur l'éducation, ils ont fait leur part pour le présent – et pour l'avenir – de la province.

Nous tenons à remercier personnellement les directrices et directeurs, le personnel enseignant, le personnel de soutien et les nombreux élèves des écoles qui nous ont accueillis pendant les audiences. Leur hospitalité et leur enthousiasme nous ont grandement facilité la tâche et ont fait de ces rencontres une tâche agréable.

Nous désirons également remercier les jeunes bénévoles dont le travail extraordinaire nous a permis de rencontrer et d'entendre un grand nombre d'étudiantes et d'étudiants et d'autres jeunes qui, normalement, n'ont jamais de contacts avec ceux et celles qui se penchent sur l'éducation.

Nous sommes redevables à la docteure Roberta Bondar, Ph.D., pour l'aide qu'elle nous a apportée à titre de conseillère spéciale pour les sciences.

Volume I
Une version abrégée

Une version abrégée

Une version abrégée 1



Pour l'amour d'apprendre : Une version abrégée

Chères lectrices, chers lecteurs,

Les écoles de l'Ontario ont certes accompli un bon travail au cours des cent cinquante dernières années. Des améliorations s'imposent toutefois si on veut qu'elles répondent à tout ce qu'on attend d'elles. Nous avons la conviction que la très grande majorité de nos élèves sont en mesure de mener à terme leur scolarité et d'acquérir le savoir, la créativité, l'imagination et les facultés de réflexion et de raisonnement qui sont le propre de la maturité. Sans vouloir prétendre qu'il s'agit là d'une prescription facile, nous estimons savoir quelles voies emprunter pour y arriver. Au terme d'une vingtaine de mois de lecture, d'écoute, de délibération et de réflexion sur les qualités dont doit se doter notre système d'éducation pour servir au mieux les intérêts de la société et des enfants, nous en sommes arrivés à un certain nombre de conclusions susceptibles de donner espoir aux gens qui craignent que nos écoles ne soient pas en mesure de composer avec un avenir si incertain.

Qu'il nous ait fallu des centaines de pages pour exposer nos arguments, nous en sommes à vrai dire les premiers surpris. Mais, devant la controverse dont font l'objet à peu près tous les aspects du système scolaire, et devant les attitudes méfiantes et sceptiques répandues dans le milieu, nous avons jugé essentiel d'énoncer notre pensée avec force cohésion et détails, de sorte qu'il soit possible à quiconque le souhaite d'en suivre pas à pas le cheminement. Il nous est apparu important, par exemple, de bien expliciter nos vues sur les circonstances devant favoriser l'acquisition féconde du savoir et de cerner les éléments d'un bon enseignement. Car il nous est vite devenu évident que, l'apprenante et l'enseignante – l'apprenant et l'enseignant – constituant ici nos deux acteurs clés, toutes les questions abordées en cours de route les touchent nécessairement de près. De cette analyse approfondie découlent bon nombre de nos prises de position.

Toute notre conception de la salle de classe idéale se retrouve dans le volume II intitulé «Apprendre – Notre vision de l'école». Puisque l'acquisition du savoir est effectivement le projet d'une vie, nous y décrivons le système tel qu'à notre avis il devrait être, depuis la naissance et jusqu'au passage de l'école secondaire à l'étape suivante, quelle qu'elle soit. Qu'il s'agisse d'un scénario plutôt idéaliste, nous en sommes bien conscients : notre parti pris est en effet délibéré. Convaincus que le processus scolaire pourrait être, en théorie du moins, aussi motivant et enrichissant que nous le voyons, nous avons voulu justement viser haut afin de proposer des cibles dont la société puisse être fière.

Notre rapport comprend aussi une section intitulée «Les éducateurs, les éducatrices», qui traite en long et en large de la formation et du perfectionnement des enseignantes et des enseignants. Nous y faisons valoir à satiété que l'amélioration du système est totalement subordonnée à leur coopération enthousiaste – une évidence à laquelle sont demeurées délibérément aveugles bon nombre de tentatives de réforme – et qu'il est vain de s'attendre à ce qu'ils puissent remplir la multitude de fonctions qu'on leur confie, sans une préparation adéquate.

Bien que les écoles ontariennes aient remarquablement bien réussi auprès d'une jeunesse provenant de milieux très différents, elles ont encore du chemin à faire. Malgré tous les efforts, nombreux sont les cas d'élèves qui ne tirent pas leur juste part du système. Encore aujourd'hui, il demeure évident que ceux et celles qui sont issus des milieux socio-économiques favorisés en bénéficient le plus. Comme en témoigne le commentaire d'une intervenante, le meilleur gage de succès demeure la situation financière des parents. Par ailleurs, les filles ont encore à affronter des obstacles inconnus des garçons. Nous avons appris que les élèves de race noire et ceux de souche portugaise ou hispanique ne parviennent qu'au prix d'énormes difficultés à tirer le meilleur parti du

C'est que la société a si incroyablement et si rapidement évolué qu'on ne peut s'attendre à ce que le système scolaire reste à la hauteur si on ne le modifie pas en profondeur.

régime scolaire. Il est indéniable aussi que les petites localités et les régions rurales et éloignées ne reçoivent pas la part qui leur revient des fonds consacrés à l'éducation. Enfin, les engagements constitutionnels à l'égard des catholiques, des Franco-Ontariens et Ontariennes et des autochtones ne se sont pas encore pleinement matérialisés.

Nous nous trouvons ainsi devant cette situation, inacceptable, où pour des raisons totalement indépendantes de leur volonté et de leur mérite, certains élèves de l'Ontario ne bénéficient pas autant que les autres des avantages du système scolaire. Puisque réussite scolaire est souvent synonyme de meilleures perspectives d'emploi, de salaire élevé et de bonne situation sociale, nous avons, tout au long de notre rapport, et particulièrement dans la partie traitant de l'équité, fait des recommandations axées sur l'importance d'assurer à chaque enfant de la province des chances égales de profiter du système éducatif. L'objectif : rien de moins qu'offrir à tous nos enfants, sans exception, une scolarisation de qualité.

Tout cela a abouti bien sûr à un texte volumineux que tous n'auront pas le temps de lire en entier, et certes pas d'un trait. Il ne serait même pas surprenant que les membres de nos propres familles ne le lisent pas du début à la fin. C'est pourquoi nous avons cru bon, afin d'en simplifier la consultation, de présenter tout au long du texte des résumés de nos principales réflexions et recommandations. Quant au présent document, il ne faut pas y chercher la synthèse systématique de l'ensemble de nos travaux mais bien davantage notre tentative de vous faire part de l'atmosphère du rapport, des lignes de force de notre pensée, et des moyens à développer en tant que société pour nous façonner un système d'apprentissage radicalement différent. Il se peut qu'à la lecture de ce document, certaines personnes aient envie de consulter l'étude complète et d'approfondir les questions qui les intéressent tout particulièrement. Nous tenons bien sûr pour acquis qu'au moins les éducatrices et éducateurs, les enseignantes et enseignants, les membres des conseils scolaires et les autres personnes intéressées en feront la lecture intégrale. Mais ce que nous souhaitons par-dessus tout, c'est que vous – vous les élèves, vous les parents – ayez à coeur de découvrir les rôles respectifs que nous voudrions vous voir confier dans les écoles de l'avenir. Sachez d'emblée que si le genre de système que nous préconisons se concrétise, vous y occuperez une place plus large qu'aujourd'hui.

Que faut-il attendre de nos écoles?

Des mois de consultations publiques ne nous ont pas permis de trouver un fil conducteur parmi les préoccupations et thèmes que nous ont exposés directement 1 396 groupes et intervenants individuels dans 27 villes, sans compter les 3 350 autres qui nous ont soumis des mémoires écrits ou des opinions par courrier vocal ou électronique. De cette masse de commentaires provenant d'un si grand nombre de citoyennes et de citoyens intéressés à la question, nous avons eu peine à dégager quelque communauté d'idée au sujet de la nature des problèmes et des solutions à proposer.

S'il est une plainte fréquemment entendue, c'est bien que le système d'éducation public ne semble plus rendre compte directement à la population. Bien qu'elle élise, il va de soi, ses propres conseils scolaires et son gouvernement provincial, la population estime en général que les écoles sont devenues des tours d'ivoire, peu enclines à lui rendre compte de la façon dont elles

Au cours des années 1960, la proportion d'élèves qui terminaient le secondaire était de 18 p. 100. Aujourd'hui, ce chiffre est passé à 75 p. 100.

D'après l'historien C. E. Phillips, il n'y a jamais eu d'époque où les citoyens ne se sont pas plaints d'un abaissement du niveau des normes.

prennent en charge les enfants qui leur sont confiés et à l'informer de leurs progrès. Il s'agit là certainement d'une des causes principales de la défiance qu'entretiennent tant de gens à l'endroit du système.

Nous prenons nous aussi la chose très à coeur. La façon dont les écoles rendent compte de leurs actes est à nos yeux une affaire tellement sérieuse que nous recommandons la constitution d'un organisme indépendant chargé de défendre le droit du public à l'information. Nous sommes convaincus que les enseignantes et enseignants, les éducatrices et éducateurs sont généralement les mieux placés pour connaître les conditions favorables à l'apprentissage, mais nous comprenons aussi leur désarroi; car il demeure que le public, le seul et authentique propriétaire de cette institution, perçoit trop souvent chez les directrices et directeurs et chez le personnel enseignant une possessivité irritante, et alors que les éducatrices et éducateurs doivent absolument viser à faire modifier cette attitude parmi la population, ils ont, au départ, de la difficulté à admettre même qu'elle existe. Que l'on ait ne serait-ce qu'à débattre du droit du public à être suffisamment informé pour pouvoir accorder toute sa confiance à l'une des principales institutions publiques qu'il finance entièrement, cela frise le scandale.

La méfiance largement répandue à l'endroit de notre système d'éducation s'explique par un second constat : un nombre considérable et sans doute croissant de personnes, dont l'opinion est alimentée par une abondante couverture médiatique, sont convaincues que nos écoles vivent une «crise». À la vérité, nous estimons que ces craintes sont exagérées. Même si le statu quo n'est définitivement pas acceptable, rien ne prouve que l'école soit moins à la hauteur que par le passé. Si toutefois nous recommandons une réforme en règle, c'est que la société a si incroyablement et si rapidement évolué qu'on ne peut s'attendre à ce que le système scolaire reste à la hauteur si on ne le modifie pas en profondeur.

L'éducation a de tout temps fait l'objet de critiques. Nous pourrions paraphraser ainsi l'humoriste populaire américain Will Rogers qui disait bien avant nous : «Les écoles ne sont plus ce qu'elles étaient, et ne l'ont jamais été!» Signalons par ailleurs que les deux principales études ontariennes des cinquante dernières années parlent du système scolaire de l'époque en des termes qui s'appliqueraient tout autant aujourd'hui.

Des employeurs aux parents, jusqu'aux professeurs d'université, constatait la Commission Hope en 1950, «tous se plaignent amèrement que les jeunes fassent des erreurs d'orthographe, de ponctuation et de grammaire et soient incapables de s'exprimer oralement de façon claire et logique. . .» Et dire que nous parlons ici du bon vieux temps, évoqué par certains avec une nostalgie bien malvenue, d'une époque où, en Ontario, les élèves du secondaire devaient subir des examens normalisés du Ministère et terminaient leurs études dans une proportion d'à peine 13 p. 100. Aujourd'hui, alors qu'on essaie d'établir si le taux de décrochage scolaire est bien d'un tiers ou d'un cinquième, il faut avouer que, de toute évidence, nous avons connu une évolution remarquable en l'espace de quarante ans!

Combien d'histoires ahurissantes avons-nous entendues de la bouche des parents : des diplômés du secondaire avec une capacité de rédaction d'élèves de neuf ans, des bulletins scolaires présentés dans un jargon incompréhensible, des écoles accueillant les parents presque en intrus et affichant à leur endroit une arrogance intimidante ou une indifférence qui

n'épargnaient pas non plus leurs enfants! De tels incidents ne sont que trop vrais et il y a encore trop de victimes des carences du système. Par contre, l'aversion que tout cela nous inspire ne devrait pas oblitérer les innombrables cas de réussite. En effet, dans tous les coins de la province, il existe, comme nous avons pu le constater nous-mêmes, des directrices et directeurs, des enseignantes et enseignants exemplaires qui ont le don d'amener leurs élèves à donner le meilleur d'eux-mêmes. Nous fournissons, dans la version intégrale du rapport, des exemples d'écoles qui nous ont vivement impressionnés. Si nous ignorons leur nombre, nous n'en sommes pas moins persuadés qu'il en existe bien davantage que ne veulent l'admettre les critiques les plus virulents du système, mais cependant beaucoup moins malheureusement que nous le souhaiterions.

D'après les résultats de ces tests tant commentés qui établissent des comparaisons à l'échelle nationale ou internationale – et qu'il faut interpréter avec beaucoup de prudence, d'autant plus qu'on pousse souvent l'irresponsabilité jusqu'à les présenter comme les trophées d'une course de chevaux impitoyable – il est clair qu'à tout prendre, les élèves de l'Ontario réussissent passablement bien, quoique leurs résultats ne soient pas exceptionnels. Par contre, il est impossible d'établir avec certitude qu'ils réussissaient encore mieux par le passé.

Mais l'heure n'est pas à la complaisance. Elle est au changement. Au changement technologique, social, économique et démographique – si rapide, si étourdissant qu'il laisse inévitablement dans son sillage quelque anxiété. Nous l'avons perçue tout au long de nos audiences, chez les parents, les gens d'affaires, les enseignantes et enseignants et les élèves eux-mêmes, et ce malaise s'accroît d'autant que l'escalade de la violence dans les écoles ces deux dernières années a fait surgir la peur dans toutes les communautés de la province.

Et voilà, nous avons enfin un fil conducteur, une préoccupation que semble partager la population ontarienne : nos écoles ne sont pas prêtes à affronter l'avenir – une appréhension qu'amplifie grandement notre impuissance à anticiper ce que cet avenir nous réserve.

Cette préoccupation, qui est aussi la nôtre, nous amène à penser que le temps est venu de tirer certaines sonnettes d'alarme dans la province. On impose à nos écoles un fardeau qui devient insupportable. Alerte au sida? Alerte à la violence?. . . Ce n'est pas grave : les enseignants sont là pour concevoir des cours en conséquence. Éclatement de l'institution familiale, récession qui pousse les deux parents sur le marché du travail?. . . Il ne faut pas s'en faire : nos écoles vont combler le vide. Effondrement des valeurs traditionnelles, recherche d'un nouveau sens des valeurs?. . . Pas la peine de paniquer : nos écoles sauront bien forger le sens moral de nos enfants. Rétrécissement du marché du travail, pénurie d'emplois pour nos jeunes diplômés?. . . Aucune inquiétude à avoir : les enseignants prépareront nos enfants à affronter la situation. Et si la plupart des jeunes qui veulent aller à l'université n'y ont pas accès, alors que l'école secondaire s'emploie presque essentiellement à les y préparer. . ., ce n'est pas grave : nos enseignants sont là pour motiver tout le monde et pour prévenir les décrochages. Notre institution scolaire est devenue la solution fourre-tout à nos grands problèmes de société; c'est vraiment trop lui demander!

Parallèlement, on a l'impression d'assister à de perpétuelles tentatives de réforme du système. À l'encontre de l'immobilisme dont on accuse l'école, on

constate que depuis des décennies, c'est plutôt le changement qui est la règle. Dans maintes sections du rapport, et tout particulièrement dans le chapitre consacré à l'historique (chapitre 2) et dans le volume II exposant notre vision de l'école, nous décrivons les vagues de réforme qui se sont succédées en Ontario après la publication, il y a vingt-cinq ans, du rapport Hall-Dennis, la dernière analyse complète de l'ensemble du système éducatif. Certaines de ces réformes sont nées de considérations politiques, d'autres de recherches rigoureuses, d'autres encore de quelque mouvement en vogue dans les sphères de l'éducation; certaines ont eu du succès, d'autres sont rapidement tombées dans l'oubli. Tous ces efforts combinés ont le mérite de faire ressortir certains écueils : la difficulté de susciter des changements profonds au sein d'un système éducatif de l'envergure du nôtre, une institution qui doit sans doute toucher directement une bonne moitié des dix millions de citoyennes et citoyens de la province; la difficulté de distinguer les changements qui ont des chances de succès de ceux qui sont voués à l'échec; l'ampleur de la charge qu'on impose à un personnel enseignant qui, trop souvent, sans préparation et sans ressources adéquates, doit implanter la toute dernière trouvaille du conseil ou du Ministère, alors même que la précédente n'est pas encore absorbée, ni même évaluée.

Si nous voulons réussir à réformer valablement notre système d'éducation, il est essentiel que l'ensemble de notre société accepte d'aider nos élèves à apprendre plus et mieux. Il faut qu'elle contribue à préparer les jeunes à l'apprentissage scolaire et qu'elle mette à la disposition des enseignantes et enseignants tous les autres moyens et ressources nécessaires. La plupart de nos recommandations, vous le constaterez, sont axées sur la réalisation de ces grands objectifs, tous étroitement apparentés.

Si nous voulons réussir à réformer valablement notre système d'éducation, il est essentiel que l'ensemble de notre société accepte d'aider nos élèves à apprendre plus et mieux. Il faut qu'elle contribue à préparer les jeunes à l'apprentissage scolaire et qu'elle mette à la disposition des enseignantes et enseignants tous les autres moyens et ressources nécessaires.

Les buts de la scolarisation

À quoi l'école devrait-elle servir? C'est la question que nous posons ici. Il y a deux réponses. La première est que l'école ne peut pas tout faire et à vrai dire, les enseignantes et les enseignants non plus. Ces derniers doivent, au contraire, s'acquitter surtout des tâches qui relèvent directement d'eux et qu'ils sont les seuls à maîtriser, et laisser aux autres la responsabilité d'intervenir dans les domaines qui leur sont propres. La deuxième, c'est que l'école devrait dorénavant s'insérer dans le nouvel effort, concerté, d'une société qui s'engage à élever ses enfants dans une ambiance imprégnée d'amour, de générosité, de sagesse, du sens des responsabilités et de la justice.

Il s'ensuivrait dès lors que le but ultime de l'enseignement n'est pas de préparer l'élève à un emploi particulier, ni de le livrer tel un «produit» sur le marché de la vie, ni de contribuer à la compétitivité de l'Ontario dans une économie qui se mondialise. Ni de compenser

les carences d'une famille éclatée, ni d'instiller des valeurs morales que d'autres ont négligées. Bien au contraire. Les enseignantes et les enseignants ont un rôle primordial à jouer, pour lequel ils sont précisément préparés, celui d'inculquer des connaissances à leurs élèves quel que soit l'emploi – ou la carrière – auquel ceux-ci aspirent. À partir des notions fondamentales de lecture, d'écriture et de résolution de problèmes, ils doivent pouvoir impartir aux jeunes ce que nous appelons des savoirs de base ou «littératies», leur permettant d'étendre et d'approfondir continuellement leurs connaissances dans toute une gamme de disciplines. Nous sommes persuadés, sans l'ombre d'un doute, que la majorité des élèves pourraient, au sortir du secondaire, avoir atteint un niveau d'excellence bien supérieur à celui d'aujourd'hui, de même qu'une capacité d'analyse plus rigoureuse, une compréhension intellectuelle plus vaste et une faculté de raisonnement plus solide.

Si nous y parvenons, nous aurons enfin une génération de citoyennes et de citoyens ayant «appris à apprendre» – chose essentielle – et ayant peut-être même développé le goût d'apprendre. Toute personne qui a une responsabilité éducative quelconque devrait avoir à cœur, comme grand principe fondamental, de susciter chez l'élève une telle soif. Même si nous savons très bien qu'il y a loin de... la coupe aux lèvres, nous considérons qu'il n'est rien là d'irréalisable. Il nous apparaît évident, que si nous voulons encourager nos citoyennes et citoyens à faire de l'éducation le projet de toute une vie, il faut d'abord cultiver en eux le goût d'apprendre.

Nous croyons également que l'école devrait, en outre, préparer l'élève à devenir une citoyenne ou un citoyen responsable et à effectuer sans trop de heurts le passage de l'adolescence à l'âge adulte et celui de l'école au marché du travail. Le système d'éducation public comporte quatre éléments – les écoles publiques de langues française et anglaise et les écoles catholiques de langues française et anglaise – et nous reconnaissons que chacun d'eux appuie les valeurs qui ressortissent à ses traditions et à son patrimoine respectifs. Nous restons toutefois convaincus que chaque école doit promouvoir l'épanouissement de valeurs morales fondamentales telles que la générosité, la compassion et le respect d'autrui, l'opposition au racisme et à la violence, la recherche de la paix, de l'honnêteté et de la justice. Nous ne remettons nullement en cause le rôle primordial de la famille dans l'apprentissage de ces valeurs. Mais en fin de compte, comme nous le faisons valoir tout au long du rapport, c'est la synergie des efforts déployés au foyer et à l'école qui favorisera l'épanouissement optimal de l'enfant tant sur le plan des études que sur celui des valeurs.

Si toutefois, comme nous le soutenons, la responsabilité première du personnel enseignant est d'assurer le développement scolaire et intellectuel des élèves, l'école doit aussi être en mesure de répondre positivement à d'autres de leurs besoins et à certains problèmes ardus auxquels un nombre croissant d'entre eux semblent se heurter. C'est une situation qu'il faut reconnaître et accepter, car elle ne disparaîtra pas comme par enchantement, et nous aurions tort de vouloir continuer à augmenter la charge déjà excessive de nos enseignantes et enseignants. Non seulement ces enfants ont-ils besoin d'être épaulés pour atteindre leur plein épanouissement intellectuel, mais il est évident que, sans cette aide, ils compromettront l'apprentissage des autres élèves. On ne pourra résoudre ce problème sans une action concertée des écoles et de la communauté; nous y reviendrons à maintes reprises dans les pages qui suivent.



Chaque réforme possède ses plus ardents défenseurs et ses plus virulents détracteurs. Chose certaine, nulle part n'a-t-on trouvé la solution miracle qui renverserait pour le mieux le cours des choses. C'est qu'il n'existe pas de solution miracle.

Si nous convenons tous que l'école ne parvient pas véritablement à atteindre les buts décrits ci-dessus, quels changements faut-il conséquemment apporter au système?

La complexité de la réforme

Pendant que nous rédigions le rapport, on nous a fait parvenir un article du journal britannique *The Independent* comparant les réformes de l'éducation en Grande-Bretagne et en France. «Alors que le gouvernement de John Major demande au personnel enseignant de reprendre les cours magistraux, y lit-on, les ministres français préconisent un enseignement plus personnalisé. [. . .] Quant aux examens, les Français s'orientent à l'opposé de la Grande-Bretagne : à partir de l'an prochain, en effet, il n'y aura plus en France d'épreuves à l'échelle nationale; on procédera plutôt par échantillonnage d'écoles. [. . .] Enfin, alors que les ministres britanniques veulent que la formation du personnel enseignant soit plus pragmatique, les Français insistent sur une plus grande connaissance de la théorie.» Comme l'a fait remarquer un membre de notre personnel, «c'est pile ou face».

Les exemples abondent. Lors de nos consultations publiques, de nombreux intervenants ont proposé comme modèle le système d'éducation japonais. Toutefois, il existe au Japon d'ardents réformistes, et de nombreux témoignages nous sont parvenus de sources apparemment bien informées et impartiales, faisant état de profonds désaccords quant aux fondements mêmes du système japonais. Y favorise-t-on la mémorisation pure et simple au détriment de la compréhension? Les enfants sont-ils entraînés comme des robots ou traités comme des êtres pensants? Les enseignants sont-ils créatifs et stimulants ou mortellement ennuyeux et indifférents? Les diplômés sont-ils mieux formés qu'ici ou leur a-t-on simplement bourré le crâne et appris à mieux jouer le jeu? Nous avons des preuves à l'appui de chacune de ces propositions, aussi contradictoires qu'elles puissent être. (La seule chose dont nous soyons certains, c'est qu'en dépit du calendrier scolaire plus long au Japon, les élèves n'y consacrent pas plus de temps que chez nous à des activités d'apprentissage structurées.)

Presque partout dans le monde industrialisé, on procède à des réformes de l'éducation. Après avoir soigneusement étudié divers exemples d'instances gouvernementales ou scolaires ayant effectué des virages considérables au cours des dernières années, nous avons dû tirer la conclusion, en toute honnêteté, qu'il est à peu près impossible de faire la part des réussites et des échecs. Chaque réforme possède ses plus ardents défenseurs et ses plus virulents détracteurs. Chose certaine, nulle part n'a-t-on trouvé la solution miracle qui renverserait pour le mieux le cours des choses. C'est qu'il n'existe pas de solution miracle. S'il existait une solution simple, s'il existait une solution tout court, nous l'aurions tous déjà épousée avec enthousiasme et soulagement. Autre certitude : on ne peut édifier l'école, ni la gérer d'ailleurs, comme une entreprise de fabrication à la chaîne. Nous traitons avec l'être humain, chez qui rien n'est simple ni automatique. Son apprentissage et son épanouissement sont une entreprise d'une énorme complexité, pour

laquelle il n'existe aucun modèle parfait et aucun schéma mécanique.

L'enfance, une réalité aux mille facettes

Au delà de la controverse – illustrée de façon éclatante par les divergences d'opinion franco-britanniques – que suscite la multiplicité d'idées sur l'éducation, il est d'autres facteurs, non-scolaires ceux-là, dont il faut tenir compte, à commencer par les enfants eux-mêmes, la meilleure amorce de discussion, n'est-il pas vrai, dans un débat sur les systèmes d'éducation.

Dans toute tentative de réforme, il ne faut pas perdre de vue que les jeunes sont des enfants avant d'être des élèves. Un éducateur chevronné, Des Dixon, faisait remarquer dans son plus récent ouvrage : «Toute proposition de réforme éducative digne de ce nom doit partir d'une vision globale de l'enfance. L'apprentissage scolaire est une activité à temps partiel pour la plupart des enfants, mais les responsables s'entêtent à la considérer comme leur principale activité.» Voilà une réflexion très juste que nous nous sommes efforcés de garder à l'esprit. Concurremment à l'école, une multitude de distractions, d'intérêts, d'appréhensions et de besoins accaparent sans cesse le temps et l'attention des jeunes : sport, télévision, musique, vidéoclips, apprentissage d'un instrument de musique; ou encore les arcades de jeux vidéos et les centres commerciaux, les revues de mode ou de sport, ou bien la simple flânerie. . . Même à l'école – n'importe quel enseignant vous le dira – il faut, pour capter l'intérêt et l'attention des élèves, rivaliser avec les sports, la danse, les drogues, les relations amoureuses, les gangs, les clubs, la récréation, le dépanneur du coin, les décrocheurs, sans parler des rivalités entre «bollés», *jocks, whiggers,* et autres *skaters* . . . enfin, tout ce que comporte cette culture variée et complexe que les adultes ont peine à saisir et dont peu semblent se souvenir.

Il est possible que les jeunes n'aient pas vraiment changé, mais le monde dans lequel ils évoluent, lui, a changé radicalement. Bien sûr, les enfants ont toujours eu le goût d'être entourés de bons amis, de bien paraître et d'avoir du bon temps, mais leur vie est beaucoup plus compliquée aujourd'hui qu'elle ne l'était autrefois. Bon nombre des valeurs qui sont censées cimenter les liens sociaux ne sont plus ni évidentes ni universelles. Parallèlement, les institutions qui devraient inculquer ces valeurs – surtout la religion et la famille – sont souvent dépréciées et donnent l'impression parfois d'avoir renoncé à leurs responsabilités.

Les jeunes sont beaucoup plus nombreux que par le passé à occuper un emploi, auquel ils consacrent plus de temps. Ils s'inquiètent beaucoup plus de leur avenir qu'il y a à peine quelques années – une réaction tout à fait normale étant donné les affres de la récession et le rétrécissement des perspectives d'emploi entraîné par le changement technologique, les restructurations d'entreprise et la libéralisation des marchés en Amérique. Chaque augmentation des frais universitaires incite un peu plus les enfants des familles peu favorisées à décrocher avant la fin du secondaire. Les rapports sexuels ne soulèvent plus seulement l'inquiétude d'une grossesse non désirée, mais aussi le spectre d'une maladie mortelle et incontrôlable. La diversité physique et ethnique qu'on rencontre chez les jeunes bouleverse les anciennes certitudes, tout comme d'ailleurs la véritable métamorphose qu'a subie la structure familiale elle-même. Dans nombre d'écoles, même si le noyau familial

Tout projet d'amélioration du système scolaire qui n'accorde pas toute l'importance voulue à l'expérience de vie des enfants est voué à l'échec. Nous espérons avoir échappé à ce piège.

à deux parents (famille traditionnelle ou reconstituée) demeure la norme, un bon tiers des élèves proviennent de familles monoparentales; de plus, les familles dont les deux parents occupent un emploi rémunéré sont la règle plutôt que l'exception.

Bien trop d'enfants doivent faire face à des problèmes graves qu'ils sont impuissants à résoudre : certains sont battus, ou sont témoins d'agressions envers un des parents (habituellement la mère), ou vivent dans la pauvreté, d'autres ont des handicaps physiques ou des problèmes émotifs graves; d'autres encore sont victimes de racisme, vivent dans des milieux où les drogues circulent, proviennent de familles d'immigrants vivant dans l'inquiétude, notamment en raison de leurs traditions culturelles ou après avoir échappé à de violents conflits dans leur pays d'origine; trop de filles sont victimes d'agressions sexuelles. . . la liste n'en finit plus.

Nous ignorons combien ils sont exactement à vivre de telles situations, mais chose certaine, il y en a une multitude et aucun milieu ni groupe culturel n'y échappe. Ces difficultés, ils ne les laissent pas à la porte de la classe et toutes nuisent à leur apprentissage. Il faut par ailleurs signaler la perception, largement répandue à l'époque où nous menions nos travaux, que les élèves ne sont pas en sécurité à l'école. Ainsi, les écoles qui n'essaient pas de mobiliser toutes les ressources de la communauté pour offrir une aide systématique à ceux et celles de leurs élèves en difficulté, non seulement leur nuisent gravement par défaut, mais nuisent également aux autres dont l'apprentissage est perturbé par les problèmes de leurs camarades. Refuser de reconnaître que chaque élève vit une «expérience globale de l'enfance» riche et complexe, dont la vie scolaire n'est qu'une facette, c'est s'engager dans une voie sans issue. Tout projet d'amélioration du système scolaire qui n'accorde pas toute l'importance voulue à l'expérience de vie des enfants est voué à l'échec. Nous espérons avoir échappé à ce piège.

Nos principales recommandations

La tâche qui nous incombait, dans un tel contexte, était de déterminer comment lancer une réforme sérieuse qui ait des chances de succès. Car quand on y pense, à peu près tout a changé, tant les élèves, le personnel enseignant, les familles, la technologie, que la société elle-même. Rien d'étonnant pourtant, que l'on songe qu'il faille réformer jusqu'à l'essence même du système scolaire!

Nous avons dû admettre à regret que la mosaïque d'idées, souvent fort intéressantes, entendues au cours de nos consultations publiques – qu'il s'agisse d'enseigner la compréhension internationale, d'exploiter davantage la méthode phonétique, d'ajouter des cours de mathématiques et de sciences, de confier aux parents un plus grand rôle dans la direction des écoles, ou de mille autres choses – ne suffiraient pas, quel que soit leur mérite individuel, à faire «prendre le virage» à notre imposant système éducatif. Il n'est pas possible d'édifier un cadre cohérent de réforme à coup de réponses ponctuelles à des problèmes isolés. Et quand on vous signale qu'à toute situation complexe il existe une solution facile et catégorique, vous n'avez pas besoin d'être grand clerc pour saisir qu'elle risque de faire plus de tort que de bien. Nous avons aussi, par ailleurs, évité comme la peste tous ces grands concepts qui, à force d'interprétations divergentes, ont fini par perdre leur sens et semer la confusion : restructuration, gestion

décentralisée, apprentissage centré sur l'enfant, constructivisme et ainsi de suite.

Nous avons, il est vrai, une foule de choses extrêmement importantes à dire à propos des enjeux traditionnels de l'éducation : ce que les élèves devraient apprendre, comment vérifier s'ils apprennent vraiment, comment améliorer le rendement scolaire, et qui devrait en décider. Ce sont là les grandes questions que le gouvernement de l'Ontario a confiées à notre examen et sur lesquelles, comme le montre notre rapport, nous nous sommes penchés en de nombreux volumes!

Il est absolument essentiel, à nos yeux, que le progrès des élèves fasse l'objet d'un suivi systématique et approfondi dès le début des études, et que l'on vise à constamment améliorer autant leur rendement que les programmes eux-mêmes. Nous sommes persuadés que les fondements classiques du savoir sont importants : il faut que tous les enfants les maîtrisent dès le plus jeune âge, qu'on puisse en prouver l'assimilation et que l'enseignement des mathématiques et des sciences soit sérieusement modernisé. Nous estimons opportun de créer des «écoles dans l'école» et d'encadrer chaque étudiant d'une enseignante ou d'un enseignant qui lui servira de mentor pendant plusieurs années. Nous sommes convaincus que le personnel enseignant et les élèves doivent avoir une plus grande influence sur le fonctionnement des établissements scolaires et que les parents doivent être accueillis dans chaque école de la province et puissent s'y faire amplement conseiller sur la façon d'encourager l'apprentissage chez leurs enfants. Nous traitons de cela en détail dans les divers volumes de notre rapport et nous y reviendrons brièvement dans les pages qui suivent.

Mais après avoir fait le tour de ces questions, et d'après ce que nous savions du sort des changements adoptés jusqu'ici dans de nombreux pays, nous en sommes venus à la conclusion que même les réformes les plus fondamentales dans les sphères conventionnelles de l'éducation ne parviennent pas à secouer véritablement le système. Puisque la crise actuelle est provoquée, au fond, par de vastes et profonds changements de société, il nous a semblé vital de proposer des actions aussi étendues et vigoureuses que les forts courants qui transforment nos vies depuis un certain temps. Nous devons forger un nouveau système, attrayant et rigoureux, capable d'amener les élèves à la réflexion, à l'analyse, au raisonnement, à la discussion, à la synthèse, à la compréhension, à la communication et à l'acquisition continuelle du savoir. À cette fin, nous avons élaboré quelques stratégies d'intervention majeures dans des secteurs que nous considérons comme déterminants afin d'accélérer le processus de changement et de réforme, des stratégies qui puissent servir de moteur à la transformation et entraîner dans leur sillage les changements que nous voulons apporter aux sphères traditionnelles de l'éducation.

Quatre stratégies clés ont le pouvoir de changer en profondeur l'école, l'apprentissage et l'enseignement, les éléments constitutifs de notre système d'éducation.

À l'issue d'une analyse approfondie, il nous est apparu que quatre stratégies clés ont le pouvoir de changer en profondeur l'école, l'apprentissage et l'enseignement, les éléments constitutifs de notre système d'éducation :

- de nouveaux partenariats entre l'école et la communauté, axés sur la responsabilité partagée d'élever des enfants en santé et de les éduquer;
- l'éducation de la petite enfance, afin que tous les enfants puissent bénéficier au maximum du programme d'études;

L'école que nous entrevoyons n'est plus une institution isolée, repliée sur elle-même, mais bien plutôt le coeur d'un tissu d'organismes locaux ou régionaux qui s'organisent entre eux pour faire s'épanouir les multiples visages de l'enfance.

- la professionnalisation, une meilleure formation et le perfectionnement continu du personnel enseignant, pierre angulaire de toute amélioration de l'enseignement;
- l'utilisation des outils de l'informatique pour que la formation en milieu scolaire s'adapte au monde extérieur, et pour amener les jeunes, avec le concours de leurs enseignantes et enseignants, à acquérir une capacité de réflexion ouverte à une créativité, une collaboration et un raisonnement supérieurs.

Nous avons la ferme conviction que ces quatre projets – pris individuellement ou collectivement – peuvent changer si radicalement le monde de l'éducation qu'il ne sera plus jamais le même. Dans le corps du rapport, nous consacrons un chapitre à chacun d'eux, y étayant notre raisonnement et démontrant comment, en véritable force motrice, il contribue à mettre en branle une vaste réforme. Nous nous contenterons ici d'en résumer le principal attrait.

Le premier moteur : l'éducation en partenariats communautaires

Notre société a pris l'habitude depuis quelque temps de transférer aux écoles tout nouveau problème ou crise qu'elle ne parvient pas à régler facilement ailleurs. Par contre, elle n'hésite pas à les critiquer si les enfants ne sont pas à son avis suffisamment éduqués. Mais faut-il le crier sur les toits : nos enseignantes et enseignants, submergés, surchargés et mal préparés, ne peuvent en faire davantage! On ne peut reprocher à l'école de ne pas tout faire. Elle n'est pas équipée pour élever les enfants à la place des parents et elle ne peut régler toutes leurs carences en ces temps troublés et imprévisibles, tout en accomplissant sa mission première, qui est d'amener les élèves à terminer leurs études avec la plus grande maturité intellectuelle possible.

Ainsi, et c'est là une de nos principales conclusions, la communauté tout entière doit partager avec ses écoles la responsabilité d'élever les enfants et d'assurer leur épanouissement. Au cours des audiences, la Commission, s'étant souvent fait rappeler le dicton – semble-t-il de source africaine – qu'il faut un village entier pour élever un enfant, l'a pris à son compte. Elle est convaincue en effet que cette approche est essentielle à la réussite des écoles de l'avenir. Et il n'y a pas de temps à perdre.

L'école que nous entrevoyons n'est plus une institution isolée, repliée sur elle-même, mais bien plutôt le coeur d'un tissu d'organismes locaux ou régionaux qui s'organisent entre eux pour faire s'épanouir les multiples visages de l'enfance. Pourquoi les enseignantes et les enseignants devraient-ils jouer les psychologues quand on peut en inviter à l'école? Pourquoi se feraient-ils experts en prévention de la violence, quand c'est le rôle des policiers? Pourquoi s'improviseraient-ils spécialistes du conditionnement physique, artistes, scientifiques, techniciens en informatique, assistants sociaux, musiciens, alors que les vrais peuvent venir apporter leur contribution à l'école? Nous avons rencontré des artistes et des spécialistes en éducation physique qui se feraient un plaisir d'offrir leurs services aux écoles. Le Conservatoire royal de musique de Toronto, par exemple, participerait volontiers à l'élaboration du programme de musique des écoles de la métropole. Bien que cela n'apporterait rien aux élèves du nord de l'Ontario, il faut retenir de cet exemple que chaque communauté dispose de ses propres ressources spécialisées qui peuvent s'imbriquer les unes aux autres.

La Commission n'a pas la paternité du concept d'éducation communautaire, loin de là, sauf qu'au-delà des nombreux exemples cités, il n'a jamais vraiment été mis en pratique sur une grande échelle. Si nous lui accordons une telle importance ici, c'est parce que – et nous ne cesserons de le répéter – si la situation actuelle se perpétue, nos enseignantes et enseignants ne pourront plus consacrer toute leur énergie à leur principale fonction, celle de prodiguer une instruction de haut calibre et de grande qualité. L'école fait partie de la communauté, et la communauté doit répondre de son école. Tous les organismes sociaux, religieux et communautaires, les bureaux du Ministère, les entreprises et les syndicats, les universités et les collèges communautaires, sont tenus de partager le trop lourd fardeau extrascolaire imposé aux écoles. Alors qu'on assiste à un véritable éclatement du savoir, il devient ridicule de croire que ces dernières pourraient suivre l'évolution des divers domaines de connaissances spécialisées, sans le précieux apport des membres de la communauté.

Après avoir exploré divers moyens de mettre en œuvre ce concept, la Commission estime que chaque école devrait avoir son conseil scolaire communautaire composé de parents, d'enseignantes et enseignants, d'élèves et de membres de la collectivité, qui, sous la présidence du directeur de l'école, aurait la responsabilité de puiser dans le milieu les personnes-ressources aptes à assumer certaines des trop nombreuses tâches du personnel enseignant.

Il faut sur le plan local une nouvelle forme de coordination des multiples services de soutien qu'offrent aux élèves et à leur famille les nombreux ministères et organismes de services sociaux de la province, tâche que Queen's Park pourrait assumer avec un maximum d'efficacité, croyons-nous.

Partout les gens d'affaires nous ont dit que l'école doit mieux préparer les élèves. Eh bien, voici pour eux l'occasion de faire leur part en adoptant des politiques de promotion des valeurs familiales en milieu de travail; par exemple, en autorisant leurs employés à rencontrer le personnel enseignant pendant les heures d'ouverture des écoles.

Ces recommandations ont toutefois des retombées que nous ne voulons pas passer sous silence. Dans le genre d'école que nous envisageons, il est évident que tous les éducateurs et éducatrices ne seraient pas nécessairement des enseignantes et enseignants diplômés des facultés d'éducation et membres des syndicats ou fédérations les regroupant. Nous savons fort bien que la notion de dotation différenciée, pour employer le terme technique, s'est déjà heurtée dans le passé à la résistance des milieux syndicaux. Nous reconnaissons pleinement et appuyons leur mandat de protéger la sécurité d'emploi et les avantages légitimes de leurs membres. Mais il faut toutefois reconnaître la préséance des intérêts supérieurs de l'enseignement et de l'apprentissage.

La plupart des syndicalistes se disent en faveur de ce principe, mais semblent y renoncer dès qu'il entre en conflit avec leurs intérêts, une attitude pour le moins contradictoire. Car de leur côté, les enseignantes et enseignants sont venus par centaines se plaindre de leur charge de travail vraiment excessive. Nous soutenons pour notre part que leur fardeau sera tout simplement allégé s'il est partagé avec la collectivité tout entière, et que les écoles ne pourront jamais remplir la multitude de fonctions qui leur sont imposées sans recourir à la dotation différenciée. Les syndicats, nous semble-t-il, ne

peuvent jouer sur les deux tableaux. Ils ne peuvent se plaindre de surcharge et s'opposer du même coup aux efforts entrepris pour régler le problème. Nous décrivons plus bas une série d'étapes qu'enseignantes et enseignants peuvent suivre pour mieux affronter leurs tâches. La première a justement pour objet de les relever de leurs fonctions extrascolaires pour qu'ils puissent se consacrer avant tout à celle qui a motivé leur choix de profession : exceller dans l'enseignement. Nous ne pouvons qu'espérer, pour le plus grand bien des élèves, que les syndicats coopéreront.

Le deuxième moteur : l'éducation de la petite enfance

Comme en témoigne l'ensemble de notre rapport, nous avons une solide confiance dans le régime universel d'instruction publique. L'éducation est un bien commun dont chacun devrait bénéficier et auquel tous devraient participer. Nous croyons de plus que l'enfant devrait commencer à s'intégrer au système encore plus tôt. Nous avons été surpris de constater que nombre de recherches convaincantes établissent que si, au lieu d'entrer à la maternelle à l'âge de quatre ans, les enfants entamaient leur formation un an plus tôt, et s'ils étaient inscrits à plein temps et non à mi-temps, l'école pourrait influer de manière positive sur le futur cheminement de l'ensemble des enfants. Par contre, puisque certains parents résisteront à l'idée d'envoyer leurs enfants à l'école à cet âge, nous recommandons que ce régime, bien que mis à la disposition de tous, demeure optionnel.

De sérieuses recherches établissent de plus en plus clairement, et les parents en témoigneront, que l'apprentissage de l'enfant est déjà bien avancé lorsqu'il s'intègre au système scolaire. Néanmoins, et c'est le personnel enseignant qui cette fois en témoignera, la nature de cet apprentissage varie considérablement. Au seuil de l'univers scolaire, l'expérience de vie des enfants d'une même classe est loin d'être homogène et exerce, selon, une influence positive ou négative profonde sur leur capacité d'apprendre. Ils sont élevés dans des contextes familiaux divers, mais, dans la plupart des cas, les parents qui veillent sur eux travaillent tous les deux. Ils viennent tantôt de familles qui accordent une grande importance à l'éducation, tantôt de familles qui s'en désintéressent; tantôt d'un monde où le langage et la parole sont omniprésents, et tantôt d'un autre où l'analphabétisme suppose une lutte quotidienne. Nous avons la ferme conviction qu'il n'est ni juste ni raisonnable d'abandonner aux lois du hasard ces influences précoces, si cruciales pour l'éducation de l'enfant.

Un autre mobile puissant nous a encouragés dans cette voie. Si la tendance actuelle se maintient, un nombre croissant d'enfants se présenteront à l'école marqués par les traumatismes de familles dysfonctionnelles exposées à la pauvreté, au chômage et, souvent, à la toxicomanie. En mai 1994, lors de nos délibérations, un rapport publié par le Conseil de planification sociale du Grand Toronto posait sans complaisance le problème de la pauvreté : «C'est la première fois depuis la dépression des années trente qu'un si grand nombre de jeunes ménages affrontent les aléas de l'instabilité économique. . .» On sait depuis des années que les enfants de familles pauvres amènent à l'école un lourd bagage de difficultés qui affectent profondément leur apprentissage. Bien que l'école soit impuissante à résoudre le problème de la



Les enfants ayant suivi un processus bien planifié d'enseignement préscolaire développent de façon notable des compétences, une facilité d'adaptation et, chose non moins importante, une attitude positive envers l'apprentissage.

pauvreté, elle est du moins en mesure de réduire le plus possible ses effets sur l'apprentissage et les troubles affectifs qui accablent un si grand nombre d'enfants.

Nous sommes persuadés que l'éducation en bas âge peut contribuer énormément à offrir à tous les enfants, quel que soit leur milieu social, un éventail comparable d'occasions de développement et d'expériences de vie.

Selon les témoignages reçus, que nous rapportons en détail au chapitre 7, les enfants ayant suivi un processus bien planifié d'enseignement préscolaire développent de façon notable des compétences, une facilité d'adaptation et, chose non moins importante, une attitude positive envers l'apprentissage. Une éducation de qualité les aide à mieux saisir la valeur de l'apprentissage en milieu scolaire et semble amener en retour le personnel enseignant à leur attribuer un plus grand potentiel. La plupart des observateurs en conviennent : la réussite des élèves est souvent proportionnelle aux attentes que placent en elles et en eux leurs éducatrices et éducateurs. Ainsi, tout ce qui tend à démontrer à ces derniers qu'ils peuvent à raison fonder des espoirs importants sur tous et chacun de leurs élèves, est hautement désirable.

La formation scolaire précoce est également riche en enseignements pour les parents. Elle leur permet d'apprécier la valeur inestimable de l'attention individuelle accordée aux enfants et les amène à souhaiter que la chose s'avère la marque de toute leur scolarité. Il n'en va pas encore ainsi aujourd'hui et nous proposons justement qu'on s'y mette dès la petite enfance.

De nombreuses recherches démontrent que l'intérêt que portent les parents aux études de leurs enfants est un puissant levier pour leur rendement scolaire. Ainsi, si le personnel enseignant peut, d'entrée de jeu, amener les parents à se sentir à l'aise et à valoriser l'expérience scolaire de leurs enfants, les assises d'une collaboration continue seront fort probablement posées. Certes, il se peut que les enfants qui ne vivent pas dans un milieu traditionnel ne bénéficient pas du même appui familial, mais l'attention directe du personnel dans un contexte préscolaire pourrait compenser ces lacunes. En fait, il est tout à fait passionnant de constater que, d'après des études récentes, tous les enfants, favorisés ou non, peuvent tirer profit d'une éducation préscolaire de qualité.

Ainsi, la scolarisation des enfants leur permet, à l'âge de six ans, d'aborder l'élémentaire bien préparés et sur un pied d'égalité. Les obstacles à l'apprentissage étant éliminés très tôt, l'enfant acquiert, en lecture, en écriture et en calcul, une base solide sur laquelle il peut s'appuyer tout au long de sa formation. Par ailleurs, d'autres recherches encourageantes montrent qu'une aide pédagogique précoce permet dans bon nombre de cas de corriger les troubles de l'apprentissage et de poursuivre normalement la scolarité.

Vous constaterez que nous nous fondons délibérément sur le principe de la préparation à l'école et qu'à cette fin, nous insistons sur l'importance de favoriser directement et systématiquement l'acquisition des savoirs de base en première et deuxième années et de faire subir en troisième année un test normalisé de validation de ces savoirs. La plupart des écoles devraient pouvoir dès lors en garantir l'acquisition dès la fin de la troisième année. Dans notre Programme des littératies, nous illustrons comment, en s'appuyant sur cette formation de base, il est possible d'entrevoir que, dès la prochaine décennie, un élève de 14 ans pourra avoir la connaissance et les compétences d'un élève de 15 ou 16 ans aujourd'hui, et

que l'on éliminera ainsi nombre de programmes spéciaux et cours de rattrapage.

Le troisième moteur : les enseignantes et les enseignants

Si la Commission avait à désigner des héros (et des héroïnes!) dans le milieu de l'enseignement, la palme irait sans hésitation aux enseignantes et aux enseignants. D'ailleurs, la société tout entière a une énorme dette de reconnaissance à leur égard. Quiconque les a vus pénétrer dans une classe le matin et affronter une horde d'enfants rêvant de tout sauf de leur pupitre, rébarbatifs à l'idée de se pencher sur une matière qui les ennuie à l'extrême, ne comprend que trop bien la tâche frustrante, ingrate et exaspérante à laquelle s'astreignent, jour après jour, toute leur carrière durant, ces femmes et ces hommes pourtant pas surhumains. Et qu'ont-ils en retour? Privés souvent de toutes marques d'estime et d'appréciation, victimes d'attaques retorses des médias, ils se sentent pris au piège d'une lutte sans merci qui n'est pas la leur. Pas surprenant donc qu'ils soient si nombreux à se percevoir comme les fantassins d'une troupe de choc, tenant ferme jour après jour dans les tranchées du système. . . Mais est-ce là l'image idéale de l'enseignement?

Existe-t-il encore de nos jours de ces personnages dont on se souvient avec attendrissement et gratitude, de ces maîtres hors de l'ordinaire, rencontrés au fil de nos années d'école, qui ont marqué tant de vies? Eh oui, il y a encore de ces gens doués, nés pour l'enseignement, dont les succès relèvent du miracle. Nous avons vu des élèves de 2e année rédiger de vraies compositions et apprendre, par pur plaisir, l'orthographe, la grammaire et la syntaxe; des enfants de sept et huit ans se passionner à adapter Racine et acquérir pour la vie l'amour des classiques; des jeunes garçons – pourtant en pleine crise d'adolescence – tellement absorbés dans un projet d'informatique que la cloche du midi ne les faisait pas broncher. Partout en Ontario, il existe des enseignantes et enseignants qui savent rendre vivants pour leurs élèves, par la magie de l'animation et de la reconstitution, l'histoire du Bas-Canada, les complexités du calcul ou les mystères de l'espace. On nous a cité le cas d'enseignants qui ont récupéré des enfants en détresse, sur le point de gâcher leur vie, et qui à force de temps et d'énergie les ont persuadés de ne pas abandonner l'école. Il en est d'autres aussi qui, après s'être dépensés sans compter pour aider des jeunes en difficulté, n'ont récolté que chagrin et déception. Et c'est aussi là une facette de l'enseignement.

Ce serait de l'angélisme de croire que toutes les enseignantes et enseignants sont dévoués, consciencieux et brillants. En réalité, et les élèves ne se sont pas gênés pour le dire, des professeurs renfermés, insensibles, indifférents, robotisés, inflexibles, dépourvus de tout sens des responsabilités, il y en a. De véritables retraités sans l'être, nous a-t-on dit. Nous en avons nous-mêmes été témoins. Combien sont-ils? Pas énormément, mais comme le dit la sagesse populaire, n'y en aurait-il qu'un seul, ce serait un de trop. Pourquoi tolérer la présence de ceux et celles qui négligent leur travail? Il faut que, pour chaque élève victime des carences du système, un membre du personnel enseignant ou de la direction ait des comptes à rendre. Nous espérons que les syndicats seront d'accord pour reconnaître à nos élèves le droit à la meilleure instruction possible – un droit qui, est-il besoin de le dire, devrait avoir préséance sur la sécurité d'emploi à vie des incompétents.

La transformation de l'école, comme nous le répétons avec insistance, dépend au premier chef des enseignantes et enseignants. La Commission considère donc d'une importance capitale leur perfectionnement professionnel continu comme l'un de ses moteurs de changement.

Cependant, comme dans tout ce qui concerne la nature humaine, la vaste majorité des enseignantes et enseignants ne sont ni exceptionnels ni irrécupérables. La plupart disent avoir embrassé la profession parce qu'ils ont à coeur le bien-être des enfants, et nous n'en doutons pas. Nos constatations nous permettent d'affirmer que la majorité d'entre eux sont compétents, dévoués et attentifs, qu'ils travaillent dur et consciencieusement et qu'à tout prendre, ils font du très bon travail. En fait, étant donné les pressions constantes auxquelles ils sont soumis, l'ampleur de leurs responsabilités, les nouvelles obligations que la société ne cesse de leur imposer, les réformes sans fin décrétées par les conseils scolaires ou par le Ministère, l'angoisse de devoir se tenir au courant de la masse de nouvelles connaissances et applications qui résulte de l'éclatement du savoir, tant dans leur discipline que dans les méthodes d'enseignement, étant donné tout cela et encore, les moins chevronnés font, quant à la Commission, figure de héros.

La transformation de l'école, comme nous le répétons avec insistance, dépend au premier chef des enseignantes et enseignants. Sans leur adhésion volontaire et leur participation active, sans celles des autres éducatrices et éducateurs qui créent et maintiennent dans les écoles des conditions favorables à l'apprentissage, il est illusoire de croire à des améliorations dignes de mention. Les meilleurs projets pédagogiques au monde demeureront lettre morte s'ils ne sont pas transposés dans la salle de classe. De même, on aura beau administrer tous les tests voulus à l'échelle du système, ils ne serviront à rien si les enseignantes et les enseignants n'en exploitent pas les données pour améliorer et raffiner leurs programmes et méthodes. La Commission considère donc d'une importance capitale leur perfectionnement professionnel continu comme l'un de ses moteurs de changement. Si tous les éducateurs et éducatrices augmentent leurs chances de susciter des changements positifs dans leur classe de classe et travaillent de concert à améliorer le programme pour le bien de l'ensemble des élèves, la population ontarienne aura tout lieu de compter sur un net avancement du processus d'apprentissage.

Si tant est qu'il y croie, le personnel enseignant est cependant mal préparé à assumer ce rôle. Sans les compétences et les connaissances nécessaires, il ne peut pas exploiter efficacement toutes les possibilités que nous offre ce monde nouveau et méconnaissable dans lequel nous vivons. Il s'agit d'une question cruciale à laquelle nous avons longuement réfléchi, et nous y consacrons une bonne partie de notre rapport. Dans le chapitre 6, intitulé «De l'enseignement», et dans le volume III tout entier, intitulé «Les éducateurs, les éducatrices», nous passons en revue tout ce que le personnel enseignant, les chefs de départements, la direction d'école et le personnel de supervision doivent savoir pour accomplir efficacement leur travail, et les meilleurs moyens à prendre pour qu'ils en acquièrent la formation nécessaire.

Nous envisageons une nouvelle approche, différente des concepts traditionnels de formation à l'enseignement, que l'on pourrait qualifier plutôt de perfectionnement professionnel continu. Il suffit de penser à l'évolution marquée de la composition démographique de la population scolaire, aux conséquences de la pauvreté

Dans un sondage mené par le gouvernement fédéral auprès de 2 000 étudiants de 15 à 24 ans, 23 p. 100 des élèves du secondaire on dit aimer aller à l'école, 23 p. 100 ont dit trouver leurs cours intéressants, 32 p. 100 ont dit considérer leur travail scolaire valable et important.

Sandra Contenta, *Rituals of Failure*, 1994

familiale et aux problèmes affectifs que vivent les enfants pour saisir, dans toute leur complexité, les mille et une facettes de la formation du corps enseignant. Par exemple, on parle de plus en plus d'intégrer aux classes régulières les enfants ayant des besoins particuliers. Il y a aussi les nouveaux contextes économiques et sociaux de l'éducation dont nous avons déjà parlé et la nécessité d'étoffer sans cesse le programme en fonction des nouveaux besoins. Compte tenu de ces changements spectaculaires et de tous ceux que nous avons évoqués jusqu'ici, il est clair que, dans des contextes scolaires nouveaux et plus exigeants, les techniques d'enseignement du passé, en supposant qu'elles aient été valables en leur temps, ne répondent plus du tout aux besoins de l'heure.

Par ailleurs, sur le plan de l'apprentissage, ces techniques d'hier n'ont rien qui puisse favoriser l'atteinte de buts nouveaux et plus ambitieux. Puisque la première étape du cheminement scolaire consiste à aider les enfants à maîtriser la lecture et l'écriture, chaque enseignante ou enseignant doit être rompu à cette tâche. Mais ce n'est pas suffisant; ce n'est là que l'amorce d'une longue aventure dans l'univers de plus en plus complexe de l'acquisition du savoir. S'il est essentiel que les élèves apprennent à résoudre de nouveaux problèmes, à penser, à raisonner et à appliquer leurs connaissances à une kyrielle de situations inédites, il va de soi que le personnel enseignant doit posséder toutes les compétences nécessaires pour les leur bien enseigner.

Par nécessité, les enseignantes et enseignants sont à l'avant-scène – peut-être devrions-nous dire sur la ligne de feu – de tous les changements de programme et d'organisation qui surviennent dans nos écoles. Au cours de la seule année 1993-1994, en plus de leurs autres responsabilités, ils ont dû appliquer le nouveau Programme commun et ont eu, pour la première fois, à enseigner à des classes de 9e année décloisonnées comportant tous les niveaux de compétences et de rendement. Il faut beaucoup de dévouement et une bonne spécialisation pour s'adapter à de tels rôles et obligations; c'est pourquoi il est essentiel d'offrir à ces professionnels tout l'appui et la préparation dont ils ont besoin. Nombreux sont les gens, y compris les membres de la Commission, qui conviennent de la nécessité absolue de renforcer et d'étoffer la préparation de ceux et celles qui aspirent à prendre en charge leur propre salle de classe. S'imposent toutefois deux autres changements trop souvent négligés, mais tout aussi importants : une transformation de la vie professionnelle et des conditions de travail des enseignantes et enseignants d'une part, et, d'autre part, une percée beaucoup plus franche, à travers tout le système, des pratiques déjà en cours – et tant celles structurées que celles informelles – de perfectionnement professionnel continu du personnel enseignant comme, d'ailleurs, des directrices et directeurs.

Nous ne sommes certes pas les premiers à noter qu'il existe déjà quelques rares écoles où règne une ambiance de travail en équipe et de perfectionnement continu qui encourage l'excellence; mais le stéréotype de l'enseignante, de l'enseignant, isolés, barricadés dans leur salle de classe reste malheureusement toujours d'actualité. L'enseignement ne peut s'améliorer que si les enseignantes et enseignants baignent dans une atmosphère collective de réflexion sur leurs pratiques pédagogiques et de perfectionnement continu. Facile à dire, nous fera-t-on remarquer, pour vous de l'extérieur qui êtes à l'abri des dures réalités de l'enseignement

quotidien. . . Il est vrai. Encore faut-il le dire. Et l'objectif est si crucial qu'il faut tout entreprendre dans l'espoir de le réaliser, ne serait-ce que partiellement.

Nos recommandations? De façon générale, une plus grande autonomie du personnel enseignant assortie toutefois d'une obligation accrue de redevabilité. En d'autres termes, une plus grande responsabilité, mais aussi un meilleur soutien. Et par meilleur soutien, nous entendons meilleure préparation. N'est-il pas insultant qu'on puisse croire que la profession d'enseignante et d'enseignant n'exige comme préparation qu'une seule année d'études universitaires comportant peut-être cinq mois de cours théorique et quatre mois de stages pédagogiques? S'il y a bien quelque chose d'étonnant dans le système scolaire actuel, c'est qu'un si grand nombre d'enseignantes et d'enseignants se tirent d'affaire à ce point en dépit d'une préparation si sommaire. Il est grand temps de cesser de tenter ainsi le sort.

Le programme de formation initiale à l'enseignement devrait être d'une durée de deux ans après le premier cycle, et les écoles et facultés d'éducation devraient être tenues responsables de la qualité d'une formation qui prépare à un bon exercice de la profession. Bien que, comme on le verra ci-dessous, nous laissions aux spécialistes le soin de préciser le contenu et le format de ce nouveau programme, nous recommandons qu'il soit soumis à un rigoureux processus d'agrément (ou accréditation). Il faut allonger les périodes de stage mais, chose tout aussi importante, il faut préparer les stagiaires à l'analyse critique de leur expérience en classe et leur permettre ainsi d'élargir leurs horizons au-delà de ce qu'elles ou ils y ont vu. Par ailleurs, on assiste actuellement à un retour du balancier : l'expérience en classe prend le pas sur l'approfondissement des méthodes pédagogiques et de la philosophie de l'éducation. À notre avis, la voie à suivre est nettement celle de l'équilibre entre ces deux pôles.

Nous nous heurtons toutefois ici à une autre difficulté. Le faible roulement du personnel enseignant ne permet pas de compter sur la formation initiale comme principal instrument de réforme. Avec un effectif de plus de 120 000 enseignantes et enseignants, l'Ontario n'embauche qu'environ 3 000 recrues chaque année; donc, si on ne comptait que sur ces dernières pour renouveler la profession, le processus serait d'une longueur et d'une lenteur infinies. Et il faut savoir que le programme de formation initiale a tout de même ses limites. Dans une perspective à long terme, il importe davantage que le personnel enseignant se perfectionne tout au long de sa pratique professionnelle. Il s'agit donc de trouver le temps et les ressources nécessaires à l'instauration d'une forme viable de perfectionnement continu.

Nous sommes convaincus que le développement professionnel continu est si indissolublement lié à la carrière de l'enseignement qu'il est impossible de bien enseigner sans s'y astreindre. Nous y croyons au point que nous recommandons la participation obligatoire de tous les éducateurs et éducatrices à ce programme, sans quoi leur brevet d'enseignement ne serait pas renouvelé aux intervalles prescrits.

Le perfectionnement professionnel, tel que nous l'envisageons, devrait être lié aussi étroitement que possible à la vie des écoles, plutôt que de s'y greffer comme une corvée inévitable. En somme, dans l'idéal, les membres du personnel enseignant devraient, collectivement, planifier des programmes, débattre des méthodes d'enseignement, se creuser la tête pour trouver

des moyens de percer la carapace des élèves récalcitrants, évaluer les forces et faiblesses de ceux et celles dont ils ont la charge, solliciter le point de vue des parents, élaborer de meilleures méthodes d'évaluation de l'apprentissage et de communication des résultats aux parents. Tout en se penchant sur ces questions, ils devraient participer à des ateliers, solliciter l'avis d'experts, échanger leurs points de vue, réfléchir à leurs propres expériences et mettre en pratique ce qu'ils ont appris.

Toute notre argumentation se fonde ici sur notre confiance envers le professionnalisme de ces femmes et de ces hommes, une prise de position que nous poussons jusqu'à sa conclusion logique. Ainsi, la profession devrait-elle être autonome et ses membres se voir confier une responsabilité et une liberté d'action accrues. Nous recommandons que le corps enseignant, par l'entremise de l'Ordre des enseignantes et des enseignants, établisse des normes d'accès à la profession, tienne un registre des personnes autorisées à enseigner en Ontario et détermine les critères d'agrément (ou d'accréditation) des programmes de préparation à l'enseignement, qu'il s'agisse de la formation initiale ou du perfectionnement continu, tels que nous venons de les décrire.

Constitué en majorité de membres de la profession directement élus par l'ensemble de leurs pairs, l'Ordre comprendrait par nécessité des représentants du public, que le gouvernement pourrait nommer. Il est essentiel qu'aucun groupe d'intérêt particulier n'en prenne le contrôle et que ses membres, au nom du maintien de normes professionnelles de la plus haute qualité, sachent dépasser leurs points de vue personnels. Quant aux décisions sur la structure et les conditions d'adhésion, il doit être établi que l'Ordre sera totalement séparé et indépendant des fédérations dont les fonctions, en dépit de chevauchements occasionnels, sont en fait bien distinctes.

Nous l'avons dit fréquemment, tous les aspects du système doivent faire l'objet de contrôles réguliers, et cela vise également le personnel enseignant. L'évaluation de son rendement comme de celui des autres éducatrices et éducateurs poursuit divers objectifs. Il est essentiel de procéder à de telles évaluations de rendement pour assurer le respect des normes et la qualité de la prestation. Cela fait bel et bien partie de l'obligation de redevabilité. Mais plus important encore, les évaluations permettent aux intéressés de se perfectionner. Enfin, le processus s'impose également pour permettre aux écoles de repérer les membres du personnel qui, pour quelque raison, sont inefficaces, et de prendre les mesures en conséquence.

Il n'est guère possible d'évaluer la qualité de l'enseignement en s'appuyant sur une source unique d'information. Il faut un éventail d'indicateurs : les observations détaillées des membres de la direction; la mesure de l'apprentissage des élèves, et en particulier de leur progrès à long terme; et les réactions des élèves et des parents. Aussi, nous recommandons que les conseils scolaires élaborent des moyens systématiques et équitables par lesquels solliciter les points de vue des élèves et des parents sur le climat d'apprentissage qui règne à l'école et en classe; que l'information relative aux systèmes d'appréciation du rendement soit publique; et que la direction et le personnel de supervision rendent compte des mesures adoptées à l'égard des enseignantes et enseignants dont le rendement laisse à désirer.

De toute évidence, le personnel enseignant, la direction d'école, les agentes et agents de supervision, et les cadres supérieurs des conseils scolaires jouent tous un

Élèves et enseignants seraient plus réceptifs si la plus grande partie des stratégies d'enseignement et d'apprentissage s'articulaient autour de la technologie de l'information.

rôle clé dans la mise en marche de nos autres moteurs de changement. Si l'approche de partenariats communautaires que nous préconisons se matérialise, les enseignantes et enseignants seront soulagés pour une bonne part de leurs responsabilités non-scolaires et pourront se concentrer sur le développement intellectuel de leurs élèves. À moins qu'ils connaissent les technologies de l'information et en acquièrent les habiletés requises, ils ne seront pas en mesure de tirer le meilleur parti possible de l'informatique en tant qu'outil de formation. Si donc les partenariats communautaires ont besoin de leur appui et de celui des administratrices et administrateurs scolaires, ceux-ci et le personnel enseignant, en retour, peuvent compter sur les gens de l'extérieur, les bénévoles et les autres professionnels de la communauté pour pousser plus avant ou parfaire leurs connaissances à leur contact, dans un climat d'échanges structuré. L'application des programmes d'éducation de la petite enfance exige la collaboration d'un personnel enseignant bien préparé, prêt à coopérer avec les familles pour que tous les élèves abordent la 1re année avec une excellente chance de réussite. Grâce à un savant mélange de ces ingrédients et à une ferme volonté d'atteindre des objectifs d'apprentissage passionnants, nous pourrons espérer provoquer collectivement une réforme spectaculaire dans le monde de l'éducation.

Le quatrième moteur : les technologies de l'information

Les travaux de la Commission ont constitué pour nous, ses membres, une source presque inépuisable de nouvelles connaissances et expériences. Et ce qui nous a peut-être le plus frappés et le plus étonnés, ce sont les possibilités remarquables qu'offre la technologie de l'information – ordinateurs et moyens de télécommunication connexes en particulier – qui pourraient littéralement révolutionner l'enseignement et l'apprentissage de la façon la plus dynamique et passionnante qui soit. Nous insistons sur le terme «possibilités». Quelques-unes des plus grandes sociétés privées nord-américaines se sont lancées ces dernières années dans une campagne d'informatisation des écoles du continent. Sans minimiser les mérites de cette initiative, il reste néanmoins qu'il faut encore décider si nous voulons laisser la technologie prendre le sort de l'humanité en mains ou si nous sommes capables, au contraire, de la canaliser et de l'exploiter aux meilleures fins.

Après maintes démarches d'exploration et d'observation, nous en sommes venus à croire qu'élèves et enseignants seraient plus réceptifs si une grande partie des stratégies d'enseignement et d'apprentissage s'articulaient autour de la technologie de l'information : ordinateurs reliés à un modem, par ligne téléphonique ou câble coaxial, à un lecteur de disque compact (CD-ROM) ou à d'autres appareils. Mais la nouvelle technologie, comme nous l'avons déjà souligné, ne doit pas se substituer au personnel enseignant. Au contraire, si on veut s'en servir intelligemment, il faut que ce soit sous la tutelle de pédagogues chevronnés assistés d'experts en la matière venant de l'extérieur. Dans de telles conditions, nous sommes convaincus que les nouvelles techniques peuvent révolutionner l'apprentissage et l'enseignement traditionnels. Alors que le chapitre 13 présente avec force détails les possibilités et les limites de la nouvelle technologie, nous avons voulu dans la présente section décrire brièvement les motifs de notre enthousiasme et de



Les ordinateurs témoignent du fait que l'école n'est pas coupée du milieu extérieur, qu'elle a de l'importance et occupe sa place dans le monde moderne, enfin qu'elle fait partie intégrante des «réalités indivisibles de l'enfance».

notre optimisme ainsi que les précautions à prendre pour éviter les écueils que l'avenir pourrait nous réserver.

notre optimisme ainsi que les précautions à prendre pour éviter les écueils que l'avenir pourrait nous réserver.

Premièrement, comme l'a si bien exprimé un mordu de la technique, «la présence de la technologie offre aux enseignantes et enseignants, parents et élèves, la preuve que le système scolaire peut changer, et que nos salles de classe ne se figeront pas dans l'anachronisme à l'aube du XXI[e] siècle». Les ordinateurs témoignent du fait que l'école n'est pas coupée du milieu extérieur, qu'elle a de l'importance et occupe sa place dans le monde moderne, enfin qu'elle fait partie intégrante des «réalités indivisibles de l'enfance». Ce n'est pas une contribution à dédaigner. Dans ce monde du Super Nintendo et d'enfants qui connaissent mieux que leurs parents le fonctionnement du magnétoscope familial et où, dans un très proche avenir, une bonne moitié des foyers disposeront de leur propre ordinateur, l'école traditionnelle pourrait facilement rater le coche. C'est de cela que parle l'UNESCO quand elle rapporte que «les enseignantes et enseignants, armés de leur seule craie et d'un tableau vert, ne sont pas de taille face à la puissance de ces nouveaux médias». La culture informatique est devenue le nouveau savoir de base, une situation qui peut ébahir les moins jeunes d'entre nous, mais que les jeunes accueillent comme un fait acquis. Ainsi, puisqu'il faut motiver les élèves pour les aider à mieux apprendre et que notre système regorge d'enfants peu motivés, le jeu en vaut la chandelle à tenter de convertir la technologie de l'information en un puissant facteur de motivation.

Deuxièmement, la nouvelle technologie, utilisée à bon escient, pourrait avoir un impact aussi vaste que les livres en ont depuis les cinq siècles qu'ils donnent forme et substance au processus éducatif tout entier. Des écoles et districts de l'Ontario que nous avons visités, ainsi que d'autres provinces ou pays où la technologie de l'information a fait l'objet d'expériences révélatrices, émanent une foule de constatations des plus sérieuses, notamment d'une véritable transformation de la nature de l'apprentissage chez l'élève et de la formation chez le personnel enseignant. Toutes utilisent le même langage; nous n'en citerons que quelques-unes qui illustrent bien les motifs de notre enthousiasme.

Il s'est produit un «changement considérable» dans la façon de penser et de travailler des élèves, lit-on dans un rapport analysant un projet entrepris dans une école secondaire. Cette étude, qui compare des élèves inscrits dans des écoles conventionnelles à d'autres qui suivaient un programme de formation soigneusement planifié et structuré dans le domaine de la technologie de l'information, a permis de constater que la plus grande différence entre les deux groupes tenait à la manière dont les élèves du groupe expérimental «organisait et accomplissait le travail scolaire. Ils employaient de façon routinière des méthodes d'enquête, de collaboration et de résolution de problèmes ainsi que des approches techniques qui auraient semblé extraordinaires dans les groupes témoins.» Parallèlement, le personnel enseignant «travaillait en équipes, se regroupait au-delà des disciplines et modifiait les calendriers scolaires pour faciliter la réalisation de projets ambitieux», cependant qu'au niveau élémentaire, «les travaux individuels en classe et les exercices de récitation traditionnels cédaient peu à peu le pas à un enseignement interdisciplinaire axé sur la réalisation de projets faisant appel aux mêmes technologies de pointe qu'au niveau secondaire».

Beaucoup diront qu'il s'agit là de descriptions follement exagérées. Mais nous avons vu de nos propres yeux des exemples identiques dans les écoles de l'Ontario, que nous décrivons d'ailleurs en détail dans le corps du rapport.

Ce ne sont pas les seuls résultats à sembler presque trop beaux pour être vrais. Une étude menée en Colombie-Britannique conclut : «Grâce aux outils de la technologie, les élèves peuvent rehausser énormément leur niveau de connaissance, assimiler des techniques de solution de problèmes, apprendre à gérer un volume considérable d'informations, analyser des concepts sous divers angles et atteindre un niveau supérieur (bien difficile à quantifier) de pensée critique et analytique indispensable en cette époque de mondialisation des marchés».

On a établi clairement que chaque élève, indépendamment de son sexe ou milieu d'origine, peut bénéficier largement des avantages de la nouvelle technologie. On a constaté que les élèves «moyens» avaient manifesté le même degré de participation et d'intérêt que les élèves «doués». Dans un autre cas, une enseignante a noté que l'utilisation de moyens technologiques dans ses classes a permis «à tous les élèves, quelles que soient leurs aptitudes, de prendre en main leur apprentissage». À la suite d'une expérience menée en Hollande, on a fait valoir que «l'ordinateur ne remplacera jamais le professeur. . . il changera son rôle et lui permettra d'accorder plus de temps et d'attention aux groupes d'élèves qui sont souvent négligés actuellement : les surdoués et ceux qui ont de la difficulté». C'est en grande partie parce que la technologie permet d'individualiser l'enseignement beaucoup plus qu'on ne peut le faire aujourd'hui dans des classes nombreuses.

La technologie de l'information, loin d'être une menace pour le monde de l'enseignement, leur offre au contraire une nouvelle ressource aux capacités multiples. Les ordinateurs sont très exactement des aides au service du personnel enseignant, rien de plus. Nous souscrivons au point de vue de ceux et celles qui nous ont affirmé «qu'à l'exception du financement, la préparation de bons pédagogues est probablement le facteur le plus déterminant» pour que l'exploitation de la technologie de l'information soit une véritable réussite dans le domaine scolaire. Même s'il est réconfortant de constater qu'un nombre appréciable d'enseignantes et enseignants ontariens sont familiarisés avec les ordinateurs, beaucoup ne le sont pas. Nous ne pouvons évidemment pas nous attendre à ce que 100 000 d'entre eux passent magiquement du statut de «nouilles du clavier» à celui d'experts dans ce domaine, mais rien n'empêche que la presque totalité puisse acquérir un niveau de compétence modeste en la matière pourvu qu'on leur accorde suffisamment de temps et de ressources. Si on combine ce perfectionnement en cours d'emploi à une préparation adéquate au cours des deux années de formation initiale, on peut raisonnablement s'attendre à ce que d'ici quelques années l'ensemble de l'effectif enseignant soit en mesure d'exploiter l'énorme potentiel de la technologie de l'information.

Mais il y a plus. L'application de la technologie à l'évaluation du rendement, telle qu'illustrée au chapitre 13, peut donner aux élèves l'occasion de mieux prendre en main leur propre apprentissage; elle peut de même fournir au personnel enseignant et aux parents de plus amples renseignements sur la qualité de cet apprentissage, et contribuer en fin de compte à améliorer,

tant sur le plan quantitatif que qualitatif, le processus d'acquisition du savoir. Les enseignantes et enseignants peuvent s'en servir aussi pour créer de nouveaux réseaux de collaboration entre eux et de nouveaux modèles de perfectionnement professionnel. Les parents pourraient également y avoir recours pour se tenir informés de la situation de leurs enfants, ou par exemple pour s'enquérir des travaux à domicile par téléphone ou par modem lié à l'ordinateur. Tous ces points sont élaborés en plus grand détail dans le corps même du rapport.

Il y a toutefois des précautions à prendre. Peu de familles parmi les moins favorisées peuvent se permettent l'achat d'un ordinateur, contrairement aux mieux nanties. D'où la grande importance pour les écoles de compenser cette lacune auprès des élèves qui n'y ont pas accès. Puisqu'il est reconnu que les enfants des milieux socio-économiques favorisés se tirent mieux d'affaire à l'école que les enfants plus pauvres, ces derniers subiraient une injustice encore plus grande si, en plus, ils n'avaient pas une chance égale d'acquérir ce savoir de base. Par ailleurs, certains indices permettent de croire que les filles s'intéressent moins que les garçons à l'univers informatique; citons le cas de l'Internet, qui est presque une chasse gardée masculine. Aussi faudra-t-il former le personnel enseignant en conséquence, de sorte qu'il puisse veiller à ce que les filles ne se privent pas de cet inestimable outil d'apprentissage.

Nous estimons que le ministère de l'Éducation et de la Formation a un rôle de coordination primordial à jouer dans l'application de la technologie de l'information à l'école. Il faut soulever aussi la question de l'accès à des logiciels pédagogiques de haute qualité. La technologie sous-jacente a beau être universelle, nous croyons que les élèves canadiens doivent tout de même avoir accès à un contenu fondé sur la culture et les réalités d'ici. Naturellement, il faut d'abord s'assurer que chaque école dispose de tout l'équipement matériel et logiciel nécessaire pour en faire un véritable instrument d'apprentissage. Et pour y arriver, nous ne voyons pas d'autre moyen que la conclusion d'ententes de collaboration entre les gouvernements et la communauté des affaires.

Les quatre moteurs : un résumé

La Commission ne veut ni minimiser ni camoufler l'ampleur du projet de société qu'elle propose. Aussi estime-t-elle qu'il ne sera pas possible de combler les grandes attentes que l'ensemble de la société ontarienne place dans le système d'éducation sans la mise en oeuvre des quatre stratégies clés. Bien que chacun constitue en soi une force dynamique et un puissant moyen de transformation, pris collectivement, les quatre moteurs susciteront par leur interaction un mouvement synergique aux effets décuplés, qui propulsera la reconstruction du système actuel.

Tout s'enchaîne. Les enseignantes et les enseignants sans formation et expérience adéquates, dépourvus de motivation et peu attentifs aux besoins des élèves limitent les possibilités d'apprentissage des enfants. Par contre, ceux et celles dont les élèves ne sont pas prédisposés à apprendre et à embrasser la vie scolaire ne peuvent pas exploiter leur plein potentiel. Quant aux écoles qui font fi des nouvelles technologies de l'information, elles restreignent leur capacité de transmettre de façon passionnante à la jeune génération un savoir abondant, pratique et intéressant. Enfin, celles qui n'ont pas tissé des liens organiques avec les familles, avec les milieux des

Nous le savons : aucun de ces moteurs ne sera mis en marche dès demain. Mais nous affirmons que rien n'empêche d'amorcer dès aujourd'hui le processus de changement.

affaires, des arts et de la musique et avec les organismes de santé et de services sociaux rétrécissent leur capacité de répondre aux besoins de leurs élèves.

La technologie de l'information et le personnel enseignant sont aussi des entités interdépendantes. La première ne pourra véritablement s'implanter dans les écoles sans intervention de la communauté, et la deuxième devra se faire seconder par les spécialistes de l'extérieur pour maximiser les possibilités de la technologie. Si nous avons raison de penser que l'éducation de la petite enfance renforce et favorise l'apprentissage précoce, de même qu'elle prédispose à l'idée d'apprendre, les enfants seront naturellement réceptifs aux possibilités que leur offrent des enseignantes et enseignants qui attendent d'eux de grandes choses. Ces derniers à leur tour seront soulagés que des membres de la communauté puissent contribuer à dégager les élèves de leurs fardeaux, et même à enrichir, grâce à leurs compétences, l'enseignement de certaines matières. Enfin, ils apprendront que leur meilleur atout est la famille de l'élève et en viendront à tenir pour acquis son rôle indissociable dans la vie scolaire de l'enfant.

Que ces scénarios soient idéalistes, nous en convenons. Mais nous n'en avons pas moins les pieds sur terre. Ayant passé beaucoup de temps à nous renseigner sur le processus compliqué des changements à grande échelle, nous savons pertinemment que rien de tout cela ne se fera aisément. Chacun des quatre projets est une affaire longue et complexe; la mise en marche de chacun des quatre moteurs doit se faire avec ordre et pondération. Nous ne négligeons pas non plus l'importance de la recherche de sources de financement adéquates, question que nous examinons au dernier chapitre dans le contexte de la mise en oeuvre de nos recommandations.

Nous le savons : aucun de ces moteurs ne sera mis en marche dès demain. Mais nous affirmons que rien n'empêche d'amorcer dès aujourd'hui le processus de changement. En effet, d'importantes initiatives peuvent être prises sans attendre le feu vert du Ministère. Les parents, le personnel enseignant, les directions d'école, les membres des conseils scolaires, les universités et les facultés d'éducation, les gens d'affaires et les organismes communautaires peuvent tous commencer sans plus tarder à faire leur part dans cette vaste entreprise de réinvention du système scolaire de l'Ontario. Ironie du sort, les seuls à devoir attendre le feu vert sont probablement les élèves eux-mêmes.

À nos yeux, quelques obstacles de taille obstruent la voie qui mène à un meilleur système d'apprentissage : des jeunes passifs, aliénés, distraits; un personnel enseignant isolé, surchargé, insuffisamment préparé et valorisé; des édifices massifs, reflets éclatants du fossé qui sépare l'école du monde extérieur et des communautés avoisinantes. C'est ainsi que nous avons conclu qu'il fallait des mesures de choc pour déraciner d'emblée ces obstacles avant même que nos idées sur l'évolution future des programmes soient prises au sérieux. Aussi, souhaitons-nous vivement que les quatre moteurs aient en quelque sorte l'effet d'une secousse sismique provoquant le raz-de-marée dont le système a besoin pour s'ouvrir à d'autres changements. Nous décrivons nos idées là-dessus dans les pages qui suivent.

Comment se fait l'apprentissage

Disons-le sans détour : la Commission souffre d'un parti pris inflexible qui influence son travail dans les moindres détails. En effet, il se trouve que pour chacun de nous, ses membres, apprendre est une joie inépuisable. Nous

Nous voulions voir nos élèves, depuis les premières années d'école jusqu'à l'obtention de leur diplôme, participer à un programme stimulant et enrichi.

adorons les livres. Nous frissonnons d'émotion en découvrant de nouveaux écrivains et de nouvelles idées. Nous adorons les oeuvres de fiction de belle facture et les essais hardis et stimulants. Nous brûlons d'explorer les mystères de l'univers et nous trouvons frustrant de ne pouvoir étendre toujours davantage notre savoir. Nous aimons le débat, la discussion, nous aimons argumenter et apprendre constamment au contact des uns des autres et de tous ceux que nous rencontrons. Rien ne pourrait nous satisfaire autant et contribuer davantage à l'éducation de nos enfants et au mieux-être de notre pays que si les écoles réussissaient mieux à instiller cet amour de l'apprentissage à chacun de leurs élèves.

C'est dans cet esprit que nous avons entrepris d'analyser ce qui se passe dans les salles de classe de la province, à tous les niveaux. Nous voulions voir nos élèves, depuis les premières années d'école jusqu'à l'obtention de leur diplôme, participer à un programme stimulant et enrichi. Nous savions également que ce nouveau programme de «littératies» ou savoirs de base, comme nous avons choisi de l'appeler, devait être accompagné de méthodes d'évaluation continue plus efficaces, assorties d'un système soigneusement conçu de rétroaction qui permette l'amélioration continuelle du rendement de chaque élève et du système dans son ensemble. Nous nous sommes donc mis à la tâche pour cerner au plus précis la nature de l'acte d'apprentissage, les notions sur le développement de l'enfant et de l'adolescente ou de l'adolescent, sur un enseignement efficace et sur les meilleures méthodes d'évaluation.

Puisque nous avons discuté plus haut de la qualité du personnel enseignant, objet de l'une de nos quatre stratégies d'intervention, nous nous bornerons ici à donner un simple aperçu du chapitre 5 du rapport, intitulé «De l'apprentissage».

On reconnaît rapidement un climat propice à l'apprentissage. En se présentant pour la première fois dans une école, on a tôt fait de constater si les enfants y ont de l'importance, si l'on se soucie d'eux et de leur succès et s'ils sont prêts à apprendre. Le même phénomène se produit quand on pénètre dans une salle de classe où se vit un véritable apprentissage : l'exaltation, la dynamique, l'activité, les interactions, l'énergie qui passe entre les élèves et l'enseignante ou l'enseignant et entre les élèves eux-mêmes, tout cela est presque littéralement palpable. On se rend vite compte aussi de ce que l'apprentissage n'est pas : il ne se résume pas à écouter et à mémoriser, et certainement pas à régurgiter ce qu'on vient d'apprendre. Enseigner, ce n'est pas que réciter; connaître, ce n'est pas qu'écouter; apprendre, ce n'est pas que mémoriser. C'est un peu tout cela, mais beaucoup plus. Chose certaine, l'enseignement, ce n'est pas gaver de centaines de données et de faits des élèves passifs.

En fait, nous sommes tous constamment en train d'apprendre, peu importe la situation; la question est de savoir ce que nous apprenons et ce que nous comprenons de ce qui nous est enseigné. Nous apprenons même de nos erreurs, et les personnes chargées d'éduquer les enfants doivent se servir des erreurs comme autant d'occasions d'apprentissage, et non pas comme des prétextes à punition.

Il nous faut tous mettre en pratique ce que nous apprenons afin de bien l'assimiler, mais la meilleure pratique n'est pas mécanique. Les bons enseignants et enseignantes le savent bien : on n'apprend pas le français langue seconde en écrivant vingt fois par jour une série de verbes irréguliers, mais plutôt en écrivant une lettre à

un ami du Québec pour le convaincre des avantages d'être Canadien. Dans tous les domaines, les enfants apprennent en mesurant l'utilité ou la pertinence d'un sujet, que ce soit la grammaire, la géométrie ou Molière. Pauvre Jean-Baptiste Poquelin! Personne n'a été plus écorché par les élèves que nous avons rencontrés que ce bon vieux Molière. La plupart d'entre eux semblaient n'avoir jamais entendu de qui que ce soit qu'il est l'un des plus grands écrivains de langue française de tous les temps, et non pas un Français mort depuis longtemps dont les écrits étranges sont souvent difficiles à comprendre.

L'attention individuelle facilite l'apprentissage de même que l'aide réciproque. D'où l'énorme importance du dialogue entre appreneur et apprenant, du travail à deux et en groupes, et du tutorat entre élèves de même âge ou d'âges différents, aussi bien que de dialogues enseignante-enseignant et élève. Ces techniques ont depuis longtemps fait leurs preuves comme autant d'inestimables outils et c'est pourquoi nous considérons que l'art de la communication en groupe et entre individus est un des plus importants savoirs de base. Mais aucune de ces habiletés ne peut s'acquérir ou être utilement mise en pratique sans un encadrement attentif de la part du personnel enseignant. Ainsi, des enfants qui réalisent un projet en groupe doivent recevoir des instructions précises et être constamment suivis, sans quoi l'expérience risque de ne pas porter fruit.

La motivation, évidemment très utile, n'est pas une simple affaire de récompense directe ou de gratification instantanée. Le meilleur enseignement est celui qui amène les enfants à vouloir en connaître plus, à vouloir comprendre d'eux-mêmes et à expliquer les choses dans leurs mots. Rappelons aussi l'utilité de l'ordinateur qui, dans un cadre bien dirigé, peut être une puissante source de motivation pour beaucoup d'élèves qui travaillent indépendamment ou en petits groupes et qui veulent résoudre des problèmes sans aide extérieure.

Signalons toutefois qu'il existe au secondaire un véritable problème pour la majorité des jeunes qui ne feront probablement pas d'études universitaires. En effet, les cours ont toujours manifestement visé celles et ceux qui se destinent à l'université, ce qui ébranle gravement la confiance et la motivation des autres. C'est pourquoi nos efforts pour remodeler l'école secondaire sont axés sur le principe que chaque élève, peu importe ses projets ultérieurs, a droit à une éducation motivante et bien adaptée.

Pour apprendre, l'enfant doit pouvoir associer le sujet étudié ou même l'école à sa vie quotidienne, à ce qui lui semble important. C'est pourquoi nous accordons autant d'importance à la notion de programme inclusif, c'est-à-dire dans lequel tous les enfants peuvent se reconnaître, quel que soit leur sexe ou leur milieu social.

Enfin – puisqu'il faut comprimer en quelques pages un sujet aussi vaste – si les enfants sentent qu'ils perdent la partie, ils baissent les bras. Nous n'arrivons pas tout à fait à comprendre pourquoi on se moque tant des efforts déployés par les écoles pour renforcer l'estime de soi chez les élèves. Ce n'est pas que les enfants devraient cheminer bon an mal an dans le système scolaire, peu importe qu'ils apprennent ou non; pas du tout! Mais c'est le simple bon sens et la preuve en est souvent faite, l'enfant, comme n'importe quel être humain qui se considère vraiment nul, en déduit qu'il ne réussira jamais et abdique. Au même titre que les élèves qui ajustent leurs efforts – à la hausse ou à la baisse – aux attentes de leurs enseignants, c'est là l'un des grands truismes du

Nous arrivons maintenant au coeur de notre rapport : la vision que nous avons du système d'apprentissage tout entier, tel que nous souhaitons qu'il soit.

monde de l'éducation. Nous l'avons répété à satiété : il est absolument essentiel que chaque élève puisse bénéficier d'une éducation rigoureuse et enrichissante, faute de quoi le diplôme ne devrait pas être accordé. Précisons toutefois que les enfants aux résultats médiocres doivent faire l'objet d'une attention particulière et obtenir toute l'aide supplémentaire dont ils peuvent avoir besoin. À nos yeux, l'estime de soi vient de la réussite, et la réussite dépend de l'estime de soi. C'est souvent dans ces conditions que se manifeste l'apprentissage.

Le système d'apprentissage : Comment établir un programme de «littératies»

Nous arrivons maintenant au coeur de notre rapport : la vision que nous avons du système d'apprentissage tout entier, tel que nous souhaitons qu'il soit. En supposant que nos quatre moteurs aient réussi à ouvrir le système comme nous l'avons décrit, voyons maintenant comment, transformé, il fonctionne. Nous parlons ici, répétons-le, d'un système idéal, certains diront même utopique. Mais nous ne sommes ni des idéalistes rêveurs ni des utopistes naïfs, nous espérons l'avoir clairement démontré. Nous savons que le système ne changera pas facilement, nous savons pour l'avoir étudiée de près que la vie étudiante et scolaire connaît d'importantes lacunes, et nous savons sans l'ombre d'un doute que le changement s'impose.

Nous savons aussi ce qui est du domaine du possible. Tout ce que nous recommandons, ou à peu près, existe à l'heure présente quelque part en Ontario. C'est ainsi qu'imprégnés de la nature de l'enseignement et de l'apprentissage de qualité, des mécanismes par lesquels s'opèrent des changements fondamentaux et du genre de réformes nécessaires pour créer le système d'apprentissage que nous envisageons, nous avons acquis la conviction qu'il nous était impossible de recommander un modèle qui soit le moindrement inférieur à celui que nous décrivons au volume II. Il s'agit de notre programme de «littératies», le terme programme étant appliqué dans son sens le plus large, c'est-à-dire tant à l'ensemble de la vie scolaire qu'au contenu des cours.

Le programme que nous préconisons est fondé sur deux solides convictions. Premièrement, nous croyons que chaque élève peut et doit arriver à apprendre davantage et à comprendre mieux, à approfondir sa capacité de compréhension et à développer le sens de l'analyse critique et créatrice de ce qu'on lui enseigne. Deuxièmement, nous sommes convaincus que tous les éléments du système d'apprentissage, y compris le rendement des élèves et du personnel enseignant, doivent être évalués plus souvent et plus utilement, de sorte qu'on puisse améliorer continuellement tant l'enseignement et l'apprentissage individuels que l'ensemble du système. Une fois que ces objectifs nous sont apparus comme des évidences, la question était naturellement de savoir comment les atteindre. C'est ce que nous expliquons en détail dans les volumes II et III et nous craignons fort de ne pouvoir refléter fidèlement dans ce très bref exposé la complexité de la matière et la logique de notre raisonnement. Nous espérons évidemment que ces quelques pages donneront au lecteur le goût de se reporter directement aux deux volumes en question.

Nous avons adopté une conception très large du programme d'études. Il y a d'abord l'acquisition des



Tout aussi important, nous voyons l'acquisition des savoirs de base, y compris les nouvelles «littératies», comme le début seulement du véritable apprentissage. Dans notre vision des choses, chaque élève pourra tabler sur ces assises à mesure que le système l'amènera, année après année, vers des niveaux supérieurs de compétences, de connaissances et de compréhension. Dès le départ toutefois, l'apprentissage ne doit pas se limiter à la mémorisation, mais s'étendre à la compréhension et à la mise en contexte; en fait, nous considérons qu'apprendre à penser est l'une des compétences les plus fondamentales.

compétences de base traditionnelles, tout à fait pertinentes, que sont la lecture, l'écriture et le calcul, auxquelles est venue s'ajouter depuis longtemps la pensée scientifique. Nous estimons que de nos jours il faut ajouter à cela l'informatique, le travail collectif et l'apprentissage avec et par d'autres ainsi que le respect et l'écoute d'autrui. Ces compétences comprennent donc à la fois des sujets d'étude à proprement parler et des façons d'apprendre et de penser. D'aucuns appellent cela les nouveaux savoirs de base et nous convenons de l'utilité du terme.

Sur ces bases viennent se greffer les matières fondamentales dans lesquelles tout élève de la province doit posséder de solides connaissances : la géographie et l'histoire, les langues d'usage international, les arts (souvent négligés), la condition physique et l'éducation à la santé, et enfin la formation au choix d'une carrière. Comme nous l'avons déjà signalé, ce pourrait être une expérience très enrichissante si des experts de la communauté collaboraient avec les écoles dans plusieurs de ces matières fondamentales, comme ils ont d'ailleurs offert de le faire dans un certain nombre d'endroits.

Mais depuis le début, notre discussion déborde du cadre traditionnel du programme d'études; en fait, nous ne nous limitons pas au monde de l'école. Tout d'abord, nos réflexions et nos recommandations visent une meilleure compréhension et une amélioration du système d'apprentissage en tant qu'entité intégrée, un système qui, à nos yeux, déborde non seulement du cadre étroit de la classe, mais va même au-delà des murs de l'école.

D'autre part, et c'est tout aussi important, nous voyons l'acquisition des savoirs de base, y compris les nouvelles «littératies», comme le début seulement du véritable apprentissage. Dans notre vision des choses, chaque élève pourra tabler sur ces assises à mesure que le système l'amènera, année après année, vers des niveaux supérieurs de compétences, de connaissances et de compréhension. Dès le départ toutefois, l'apprentissage ne doit pas se limiter à la mémorisation, mais s'étendre à la compréhension et à la mise en contexte; en fait, nous considérons qu'apprendre à penser est l'une des compétences les plus fondamentales.

Voilà pourquoi nous parlons d'un programme d'études d'acquisition des savoirs de base (ou «littératies»), pour indiquer que l'apprentissage ne se limite pas à la simple «alphabétisation». Aussi, sommes-nous sympathiques aux tentatives déployées dans le cadre du programme d'études commun d'enseigner les matières de manière plus intégrée; après tout, à l'extérieur des écoles et universités, les connaissances sont rarement compartimentées en matières nommées physique ou géographie. Nous encourageons la poursuite de ce genre d'intégration même au-delà de la 9e année, craignant toutefois que les démarcations trop rigides entre les départements au secondaire et la détermination bien arrêtée des universités de maintenir la classification traditionnelle des disciplines puissent faire obstacle au progrès à cet égard.

Nous sommes convaincus aussi qu'il y a moyen d'enseigner plus efficacement les mathématiques et les sciences. Bien des gens sont venus plaider devant nous pour qu'on les enseigne davantage, mais nous avons conclu plutôt à l'importance de les enseigner mieux. Avec l'explosion des connaissances, où même les plus grands savants et mathématiciens du monde ne peuvent plus se tenir à jour, il n'est que d'enseigner de façon plus réfléchie.

Dans notre perspective, l'apprentissage commence à la naissance et la scolarité, à l'âge de trois ans.

Des enseignantes et enseignants nous soulignent, par exemple, l'importance de montrer comment les idées mathématiques sont reliées entre elles, qu'au-delà des chiffres, il y a tout un monde à explorer. Au lieu de n'y voir qu'une série d'éléments disparates, les élèves doivent percevoir les mathématiques comme un tout intégré et prendre conscience de leur utilité constante dans la vie quotidienne. De même pour les sciences : il faut mettre l'accent, nous recommande-t-on, non pas sur la mémorisation d'une multitude de faits sans rapports et vite oubliés, mais sur l'apprentissage d'un plus petit nombre de concepts, de tendances observables et de relations. Le personnel enseignant dans les deux disciplines réclame que l'on mette l'accent sur la solution de problèmes, la mise en application et la compréhension, autrement dit sur ce que nous appelons les «littératies». (Mentionnons qu'il y dans ces deux domaines certaines pratiques assez impressionnantes d'enseignement non sexiste qui se révèlent tout aussi efficaces pour l'ensemble des élèves.)

Les débuts de l'apprentissage

Généralement, quand il est question de programmes d'études, on commence par la 1re année, parfois la maternelle. Quant à nous, notre réflexion sur le système d'apprentissage s'enclenche avec la naissance et inclut les tout premiers enseignants, les parents. Nous espérons que tout au long des centaines de pages et des douzaines de recommandations de notre rapport, il ressort clairement que nous avons essayé de ne jamais les perdre de vue, ces enseignantes et enseignants de la première heure, les plus importants et à l'influence la plus profonde, durable et centrale. Les enfants qui n'en ont pas ou dont ceux-ci, pour quelque raison, ne s'intéressent pas à leurs activités scolaires, ont indéniablement un énorme désavantage à surmonter.

Beaucoup de nos recommandations insistent sur la nécessité d'accroître les connaissances et la communication réciproques entre la maison et l'école et d'accentuer le partage de l'information et de l'autorité. Nous voulons que les parents sachent ce que les enfants peuvent apprendre et ce que l'on est en droit d'attendre d'eux à chaque âge et à chaque étape de leur développement, pour deux raisons : que les parents soient eux-mêmes des éducateurs efficaces, et qu'ils assument utilement leurs rôles d'émissaires et de défenseurs de leurs enfants à l'école. Car plus ils seront informés et influents, plus les enfants en bénéficieront. D'où notre insistance sur la nécessité qu'ils soient bien renseignés et connaissent le programme d'études, sachent ce que les élèves sont censés apprendre (ce qu'on appelle habituellement les résultats escomptés) et connaissent les normes de réussite acceptables dans les savoirs de base et les matières fondamentales.

Nous recommandons de plus qu'on étoffe les compétences du personnel enseignant en matière d'évaluation, car c'est elle qui servira à améliorer l'enseignement et l'apprentissage et à renseigner davantage les parents et le grand public sur ce qui s'enseigne et s'apprend dans les écoles. Nous préconisons de même des analyses régulières du programme d'études à l'échelle du système et l'utilisation par toutes les écoles d'un bulletin informatif standard et universel (le Rapport des progrès de l'élève).

Ainsi, dans notre perspective, l'apprentissage commence à la naissance et la scolarité, à l'âge de trois ans. Nous en avons déjà traité assez longuement : l'une des quatre forces sur lesquelles nous misons pour

La plupart des enfants devraient maîtriser les savoirs de base que sont la lecture et l'écriture avant la fin de la 3e année.

dynamiser le processus de transformation du système est que l'éducation soit entamée dès la petite enfance. Nous recommandons vivement que tous les conseils scolaires de l'Ontario offrent, mais de façon non obligatoire, un programme à plein temps s'appliquant aux enfants de trois ans et plus. Soyons bien clairs : il ne s'agit pas de garderies, mais bien d'une démarche soigneusement structurée qui conjugue une éducation de qualité et une introduction à l'apprentissage, souvent par le jeu. Même si la pratique est courante dans certains pays, dont la France qui y fait merveille, nous sommes conscients que certains verront dans ce projet soit un empiétement injustifié sur les droits et responsabilités de la famille à l'égard de l'éducation des tout-petits, soit un luxe dont l'application universelle ou même partielle serait trop coûteuse.

Quant à nous, nous estimons ce genre de programme indispensable. Nous fondons cette conviction d'une part sur les recherches qui en documentent l'efficacité, et d'autre part sur nos observations quant au grand nombre de ménages de tous les niveaux socio-économiques où l'on n'assume pas toujours rigoureusement les responsabilités familiales. De plus, au Canada, la scolarité est plus longue que dans la plupart des autres pays; on y consacre des sommes considérables à des programmes d'enseignement correctif et pour enfants en difficulté, qui sont trop souvent inefficaces; pourtant, en dépit de ces fortes dépenses et de tous ces programmes, dont les Canadiens sont par ailleurs fiers à juste titre, le niveau de réussite scolaire n'est pas extraordinaire dans l'ensemble. Et si beaucoup d'enfants bénéficient d'une excellente instruction publique en Ontario, il n'en demeure pas moins qu'une minorité seulement accède à une excellente maîtrise de la lecture et de l'écriture et qu'une minorité non négligeable ne termine même pas le secondaire, situation qui affecte presque la majorité parmi certains groupes défavorisés.

Notre idéal est qu'un plus grand nombre d'enfants acquièrent une meilleure instruction et que tous possèdent au même titre cet outil irremplaçable que représente une excellente éducation; et cet idéal, nous croyons que la plupart des citoyennes et citoyens de l'Ontario le partagent. Comme nous l'avons déjà signalé, une éducation de haute qualité dès la prime enfance est un puissant instrument à cette fin. De nombreux facteurs sont venus appuyer cette assertion, mais nous n'en retiendrons ici que deux des plus importants. D'abord, les enfants semblent prédisposés à adopter une attitude nettement plus positive à l'égard de l'école et de l'apprentissage scolaire. Deuxièmement, puisque l'assimilation des notions telles la cause et l'effet, les comparaisons et les contrastes, les quantités – bref, les éléments les plus fondamentaux de la pensée et de l'apprentissage – commence dès le plus jeune âge, les enfants de trois ans sont d'ores et déjà en mesure de tirer le plus grand avantage de l'attention que peut leur prodiguer une éducatrice ou un éducateur compétent, habile et attentif.

Le fait de commencer l'école plus tôt avantage tous les enfants. Mais cet atout risque de se perdre si, tout au long des études primaires et secondaires et surtout au cours des trois premières années d'école obligatoire, on ne persiste pas à mettre l'accent sur l'acquisition rigoureusement contrôlée des compétences fondamentales, surtout des compétences langagières. Nous estimons que la plupart des enfants devraient maîtriser les savoirs de base que sont la lecture et

l'écriture avant la fin de la 3e année et pouvoir en faire la démonstration; il n'y a aucune raison valable à ce que cela ne soit pas. Les écoles devraient offrir à la société une sorte de garantie : à l'issue de la troisième année, tous les enfants, sauf exception, auraient acquis les rudiments de la lecture et de l'écriture. On se rappellera d'ailleurs que nous réclamons à cette étape un test universel de validation des savoirs de base, étant entendu que les enfants qui ont des difficultés auront bénéficié d'une assistance particulièrement attentive depuis un an ou deux.

Bien sûr, il y aura toujours, malheureusement, des enfants ayant des besoins spéciaux. Sachant que beaucoup nécessiteront de l'aide tout au long des années du programme d'études commun (c'est-à-dire de la 1re à la 9e année), et que par ailleurs certaines difficultés d'apprentissage exigeront une attention spéciale en permanence, soulignons qu'il a été démontré que l'éducation précoce et une intervention dès les débuts permettent d'éviter énormément de frustrations et de souffrances. N'est-ce donc pas là le premier pas essentiel à faire en vue d'améliorer le niveau d'instruction de notre population?

Autre thème auquel nous accordons beaucoup d'importance : la continuité. Depuis la 1re année jusqu'à leur sortie de l'école, la plupart des enfants doivent connaître, sans transition pour les apprivoiser, une foule d'enseignantes et d'enseignants, de classes, voire d'écoles. Mais au travers de ces chambardements, et bien que leurs intérêts changent et que leurs habiletés s'accroissent avec le temps, ils gardent, comme leurs parents le savent bien, l'individualité, la personnalité et les caractéristiques acquises depuis leur plus tendre enfance. Il est impossible au personnel enseignant et aux écoles, à l'heure actuelle, de réunir tous ces éléments afin d'obtenir une perception globale de chaque élève. Il en résulte une dépersonnalisation, une fragmentation et une absence de continuité dans l'enseignement qui pourraient entraîner, à la fois pour les individus et le système, au mieux un certain gaspillage de talent et de potentiel, et au pire, des répercussions vraiment destructrices.

Pour combler cette grave lacune, nous préconisons que dès la 1re année, c'est-à-dire dès le début de la scolarité obligatoire, soit assigné à chaque élève un membre du personnel chargé de suivre son évolution personnelle et son dossier. Dès lors, au fil des ans et des enseignants, il y aura toujours quelqu'un pour s'assurer que l'enfant progresse à un rythme normal, que ses nouveaux enseignants ou enseignantes soient mis au courant de ses points forts et de ses points faibles, tout comme ses parents le seront au demeurant, puisqu'aussi bien cette même personne agira en intermédiaire bien informé et intéressé entre eux et l'école.

Par la suite, les écoles devenant plus spécialisées, les enfants suivent une variété de cours enseignés par autant d'enseignantes ou enseignants plus ou moins experts dans diverses disciplines, lesquels ont beaucoup trop d'élèves pour arriver à les connaître toutes et tous individuellement. Nous proposons qu'à cette étape le suivi individuel devienne beaucoup plus personnel et direct, et que chaque élève ait, à titre de conseiller, une enseignante ou enseignant, quelqu'un qui non seulement se tienne au courant de ses progrès, mais qui le rencontre régulièrement, lui, et au moins deux fois l'an, ses parents, et qui lui serve en quelque sorte de guide, ou mentor, officieux et bien informé pour ses études et sa carrière.

Nous croyons qu'un programmes d'études commun à tout l'Ontario devrait occuper environ 90 p. 100 de l'agenda scolaire depuis la 1re jusqu'à la 9e année.

Afin de faciliter ce processus et d'en assurer le suivi, nous proposons d'instaurer ce que nous appelons le Dossier cumulatif de l'élève (DCE). Outil de planification comportant, entre autres, un relevé systématique des progrès de l'élève à partir de la 7e année, le DCE donnerait une excellente vue d'ensemble de sa croissance et de son développement. Les parents, les élèves eux-mêmes et les vagues successives d'enseignants connaîtraient ainsi, comme jamais auparavant, le progrès, les talents, les intérêts et les problèmes des enfants qui cheminent dans le système.

Un des grands avantages de ce dossier est qu'on y consignera ce que les enfants apprennent à l'extérieur de l'école et les intérêts qu'ils y développent, car il n'est vraiment pas logique que les écoles n'en tiennent aucun compte. Dans cette partie du rapport, nous avons beaucoup insisté sur l'aspect communautaire de l'éveil au choix de carrière, c'est-à-dire que la collectivité tout entière doit servir d'école à l'enfant et la véritable institution scolaire opérer de concert. Ainsi, le programme d'études fera sortir l'élève de la classe, tant en personne que par l'ordinateur; et, de son côté, l'école insistera pour que les ressources de la communauté servent à l'apprentissage de l'élève. Nous avons donc prévu un coordonnateur communautaire des carrières pour les plus jeunes et un spécialiste du choix de carrière pour les plus âgés, et nous insistons énormément sur la continuité dans ce domaine, du début à la fin. Nous ne voulons pas dire par là que les écoles devraient former les enfants en vue d'un emploi précis, pas plus qu'il ne faut les affoler à l'idée d'affronter la féroce concurrence planétaire, que tant de gens ont pris grand soin de nous rappeler. L'idée est d'amener l'école à faire prendre conscience aux jeunes de leurs talents, de leurs points forts et des choix de carrière qui pourraient en conséquence s'ouvrir à eux.

Nous prévoyons que l'on verserait au dossier cumulatif des renseignements sur ce que les élèves apprennent dans la collectivité qui pourra compter pour leur programme scolaire et leur avenir. On pourrait donner comme exemple concret les langues à caractère international, domaine où les ressources communautaires dépassent souvent celles de l'école; en effet, beaucoup d'enfants en Ontario apprennent à parler et à écrire couramment des langues étrangères dans leur milieu, à l'extérieur de l'école. Voilà assurément qui devrait être versé à leur dossier. Il faut encourager les jeunes à passer en 10e année un examen de validation de leurs compétences en langues étrangères, lesquelles compétences leur seraient créditées et leur permettraient d'obtenir un placement et des crédits supérieurs en prévision de leur diplôme. À nos yeux, il faut encourager ainsi toute forme d'apprentissage qui ne peut qu'enrichir la communauté en même temps que l'individu.

Dès que nous avons commencé à envisager que le programme d'études pouvait déborder le cadre étroit de ce qui est enseigné en classe, nous nous sommes rendus compte des avantages et même de la nécessité d'un certain assouplissement du système d'apprentissage. Même si nous croyons qu'un programmes d'études commun à tout l'Ontario devrait occuper environ 90 p. 100 de l'agenda scolaire depuis la 1re jusqu'à la 9e année, nous croyons que 10 p. 100 devrait pouvoir être défini par l'école. Selon son environnement physique, son emplacement géographique et celui de sa localité, et selon aussi le milieu social et humain, une école peut décider par exemple de mettre l'accent sur l'étude de

Nos recommandations y visent sans équivoque : la clarté dans les buts, la souplesse dans les moyens.

l'environnement ou de proposer un cours d'histoire sociale ou économique, ou tout autre projet susceptible d'enrichir les connaissances et les compétences de l'élève et peut-être aussi de bénéficier du même coup à la collectivité dans son ensemble.

Au niveau individuel, la souplesse est toujours nécessaire, surtout quant au rythme de l'apprentissage, tout comme les différences d'un individu à l'autre sont inévitables. Mais pour bien des raisons, il a été et demeurera difficile pour les écoles de ménager cette nécessaire souplesse : tout système qui essaie de servir l'ensemble arrive difficilement à répondre aux besoins des cas extrêmes. Pourtant, nous avons la ferme conviction qu'il est possible de faire mieux et surtout qu'il est extrêmement important d'essayer. Comme nous l'avons souligné, l'informatique ouvre tout un champ de possibilités nouvelles pour ce qui est d'individualiser les programmes d'apprentissage. Dans le texte du rapport lui-même, nous attirons l'attention sur quelques écoles qui ont fait de véritables efforts pour assouplir le cadre rigide de l'apprentissage, par exemple en permettant aux élèves de répartir leurs travaux sur douze mois ou plus, ou encore sur une période beaucoup plus courte, au lieu de s'en tenir aux blocs rigides des dix mois.

Pour les mêmes raisons, nous prônons l'utilisation de toutes les techniques qui permettent aux élèves d'apprendre au rythme qui leur convient. On pourrait accélérer les cours pour ceux qui progressent plus rapidement : boucler par exemple le cours de mathématiques en cinq mois au lieu de dix, ou encore faire la preuve, grâce à un examen d'exemption, que l'élève peut passer directement de la 9e à la 11e année. De même, dans le cadre du programme commun, un élève de 5e pourrait fort bien suivre les cours de mathématiques de 6e année.

Dans la même veine, un élève qui a besoin de plus de temps ou d'aide, ou les deux à la fois, devrait pouvoir l'obtenir immédiatement et de façon intensive, sans que la chose le coupe de ses cours réguliers, dans la mesure du possible. Le but étant de favoriser le rattrapage de la manière la plus rapide, les heures de cours supplémentaires devraient s'ajouter aux heures régulières et non pas les remplacer. Nous savons que l'application des mesures que nous proposons dans ce domaine exigera encore plus d'habileté et de détermination de la part des éducatrices et éducateurs; aussi avons-nous pressé le ministre de l'Éducation et de la Formation de donner carte blanche à tous ceux et celles qui sont disposés à travailler à l'élaboration de modèles et de stratégies favorisant une plus grande souplesse de l'apprentissage.

En fait, du moment que les objectifs et les principes sont clairement compris et largement partagés, la souplesse nous semble, de façon générale, le meilleur moyen d'encourager la responsabilité et la créativité dans le système d'apprentissage. Nos recommandations y visent sans équivoque : la clarté dans les buts, la souplesse dans les moyens. C'est pourquoi nous disons que pour le personnel enseignant et pour les parents, il ne doit y avoir aucune ambiguïté pour ce qui est des résultats d'apprentissage escomptés, des critères et des éléments essentiels d'un cours, qu'il s'agisse des mathématiques de 7e ou de la géographie de 11e année.

À notre avis, les principes que nous avons énoncés – la continuité, le suivi, la souplesse, le décloisonnement de l'apprentissage – sont extraordinairement importants où que ce soit. Mais nous croyons également qu'il y a autant de manières d'enseigner excellemment les

mathématiques de 7e ou les arts plastiques de 11e, qu'il y a d'excellents enseignants et enseignantes dans ces deux domaines; et il y a autant de manières d'établir de solides liens entre les élèves, le personnel enseignant, les parents et la communauté qu'il y a de professionnels et de parents attentionnés et impliqués. À franchement parler, trop des conflits qui divisent les gens au sujet de la réforme scolaire portent sur les moyens, et non pas la fin, et nous avons constaté que les extrêmes de part et d'autre sont rien moins qu'utiles. Dans la plupart de ces débats, dont celui par exemple qui oppose la méthode «phonétique» à la méthode «globale», la stratégie la plus efficace consiste souvent à trouver une position de juste milieu ou bien à concilier les extrêmes.

C'est pourquoi nous croyons qu'il vaut grandement la peine d'offrir à tous les intéressés – enseignantes et enseignants, parents, bénévoles – la formation et la possibilité de travailler de pair pour mettre au point leurs propres stratégies fondées sur des principes communs, et qui serviront au mieux la spécificité de leurs écoles et leurs communautés.

Les années de spécialisation

Les principes que nous adoptons au sujet des jeunes apprenants valent autant pour les plus âgés. À l'adolescence, les jeunes sont peut-être plus réticents à voir leur famille s'immiscer dans leur vie scolaire, mais les besoins demeurent les mêmes : la possibilité de progresser à leur rythme, des parents bien informés et en bonne intelligence avec des enseignantes et enseignants qui les connaissent bien et travaillent dans leur intérêt. Mais lorsque nos enfants dépassent le stade du programme d'études commun, où tous sont censés acquérir les rudiments du savoir – connaissances et habiletés essentielles de réflexion et d'apprentissage – il faut de plus les préparer à faire des choix à partir de ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes et sur le monde. Dans le système scolaire que nous entrevoyons, bon nombre d'élèves sont prêts dès la 10e année à prendre certaines décisions – en aucune manière irréversibles, mais néanmoins très importantes – sur l'orientation qu'ils veulent donner à leurs études secondaires et à leur avenir. C'est d'ailleurs conforme à la tradition : depuis toujours, en effet, c'est au secondaire que se multiplient les options et que s'ouvrent différents débouchés.

Mais ici, et depuis longtemps, on se heurte à un problème de taille. Après des réorganisations de toutes sortes effectuées pendant plus d'un demi-siècle, il s'avère que les écoles secondaires finissent par servir principalement la minorité d'élèves qui se destinent à l'université; or il se trouve que ces derniers proviennent en majeure partie de milieux favorisés. Le problème est d'arriver à multiplier les options et à ouvrir des débouchés pour tous, sans laisser pour compte les élèves moins avantagés, les moins bien nantis en «capital social», c'est-à-dire ceux dont les parents, la plupart du temps, sont moins instruits et moins fortunés. À notre avis, la diversité des options, qui devait justement répondre aux différences d'intérêts et d'aptitudes, est devenue malheureusement associée à des différences de classes sociales et de degrés de réussite sociale.

À l'heure actuelle, malgré de nombreuses tentatives de réforme, nous avons toujours un système d'études secondaires organisé en «niveaux» qui sont censés correspondre aux différents degrés d'aptitudes des élèves, mais qui en réalité correspondent le plus souvent à d'autres facteurs comme la profession, l'instruction et la situation financière des parents et quelquefois, hélas, la



Il faut savoir que, malgré toute la meilleure volonté au monde, aucun plan, aussi souple soit-il, ne pourra jamais venir à bout des préjugés, des récompenses et autres privilèges sociaux qui placent le savoir théorique au-dessus des compétences appliquées, et l'université, au-dessus de l'enseignement collégial.

race, la langue maternelle ou l'origine nationale. La réforme des années de spécialisation est donc une entreprise périlleuse, comme en témoignent les échecs de tous ceux qui s'y sont hasardés avant nous. Nous avons néanmoins des idées concrètes à proposer.

Notre objectif de réformer et d'améliorer l'éducation au-delà des années du programme d'études commun vise à renforcer les connaissances fondamentales et les champs de compétences chez tous les élèves, tout en rendant les avenues optionnelles aussi claires et accessibles que possible pour chacun d'entre eux. Ainsi, nous proposons de réaménager le programme des cours offerts en les répartissant en trois «catégories», ne correspondant pas à des degrés différents de compétences chez les élèves mais bien plutôt à la gradation d'intensité d'un continuum allant du plus pratique au plus théorique. Pour bien préciser notre pensée, nous tenons à souligner d'abord que ce sont des cours et non des élèves qui entrent dans ces catégories, et ensuite que ces dernières ne sont ni des niveaux superposés ni des cheminements obligatoires.

Par exemple, un élève de 10e année pourrait choisir un cours de sciences mettant l'accent sur des applications pratiques (appelons-le Cours appliqué de l'Ontario, ou CApO), un cours d'histoire misant davantage sur l'approche académique traditionnelle (Cours académique de l'Ontario ou CAcO) et un cours de musique visant le juste milieu entre la pratique et la théorie (Cours commun). Cet élève pourrait être quelqu'un qui envisage des études techniques au niveau collégial mais qui a un fort penchant pour l'histoire, ou encore quelqu'un qui veut étudier les sciences sociales à l'université mais qui désire aussi avoir une bonne connaissance des sciences fondamentales sans en être spécialiste, quelqu'un enfin qui voudrait jouer dans un orchestre de musique populaire.

Il faut savoir que, malgré toute la meilleure volonté au monde, aucun plan, aussi souple soit-il, ne pourra jamais venir à bout des préjugés, des récompenses et autres privilèges sociaux qui placent le savoir théorique au-dessus des compétences appliquées, et l'université, au-dessus de l'enseignement collégial. Mais nous estimons plausible toutefois qu'un système comme celui que nous proposons puisse du moins élargir l'éventail des options offertes aux élèves et aboutir d'une part à un meilleur équilibre entre l'intérêt et le talent, et, d'autre part, à des études postsecondaires qui soient utiles.

Pour ce faire, il faut que les collèges et les universités revoient leurs conditions d'admission de concert avec les éducatrices et éducateurs du secondaire. Les universités en particulier influent grandement sur la nature des écoles secondaires et doivent elles aussi faire preuve de plus de souplesse. Essentiellement, il faudrait que les conditions d'admission soient plus claires dans le cas des collèges et plus différenciées dans le cas des universités. Celles-ci à l'heure actuelle se contentent pour la plupart d'examiner les notes de la dernière année seulement et persistent à exiger les cours définis comme préuniversitaires dans chacun des six CPO finals. Si la chose a le mérite d'être claire, elle ne représente pas nécessairement l'idéal pour les élèves; ainsi, celui qui veut

étudier l'histoire doit suivre le même cours de sciences que celui qui veut devenir chimiste, ou alors renoncer à toutes connaissances en sciences. Les collèges quant à eux n'ont pas de règle aussi catégorique, mais bien qu'ils manifestent une plus grande souplesse, les exigences d'entrée prêtent à confusion, sauf dans les cas précis de collèges et d'écoles secondaires qui ont agencé leurs programmes d'études de façon spécifique.

Puisque la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage au secondaire ne tient pas uniquement à la nature des cours, nous proposons des changements importants dans d'autres domaines. Le dicton voulant que les meilleurs onguents viennent des petits pots pourrait illustrer notre position sur la trop grande taille des établissements. Aussi recommandons-nous que les écoles s'organisent en unités relativement petites, qui seront le plus souvent de petites écoles dans de grands immeubles, des «écoles dans l'école» si on veut, capables de se partager l'administration ainsi que certaines installations et certains cours. Elles pourraient se concentrer sur une matière ou une carrière, comme on le fait déjà dans quelques villes de la province où l'on trouve des écoles qui chapeautent une «académie» des arts ou des sciences. Dans ces «académies», les élèves intéressés à faire carrière en histoire de l'art ou en administration des arts, en génie ou en électronique, se voient proposer un programme d'études directement pertinent à leur choix et à leur avenir, particulièrement quand l'ensemble des cours y a été conçu de concert avec un établissement d'enseignement supérieur. C'est là d'ailleurs une autre de nos recommandations.

Il peut être très encourageant pour un adolescent ou un jeune adulte de percevoir un lien entre sa formation scolaire et son avenir, et tous les élèves, d'ailleurs, tirent grande satisfaction de connaître les applications pratiques de ce qu'ils apprennent. C'est pourquoi nous applaudissons d'emblée aux formules d'apprentissage extrascolaire telles l'éducation coopérative et le service communautaire (qui, d'ailleurs, selon nous, devraient être obligatoires), tant pour leur apport au programme d'études que pour leur valeur d'expériences.

Étant donné les exigences auxquelles tous les élèves du secondaire ont à faire face, nous estimons nécessaire qu'ils puissent répondre à certains critères avant d'avoir droit au diplôme. Ainsi, nous préconisons qu'à la fin de la 12e année – qui serait la dernière, selon notre projet – l'élève ait atteint certains résultats d'apprentissage précis, comme il en est exigé à l'élémentaire, résultats dont on pourrait donner «la garantie» aux parents et aux futurs employeurs. Dans la plupart des cas, ce seraient les mêmes pour tous, mais certains s'appliqueraient uniquement aux cours académiques ou aux cours appliqués. Par ailleurs, les cours donnés à ce niveau et antérieurement devraient faire l'objet de plus fréquentes évaluations à l'échelle de la province, par un échantillonnage au hasard des travaux des élèves. Cela permettrait à la fois aux personnes chargées de l'éducation et à la population de déterminer dans quelle mesure le programme d'études est assimilé et de maintenir une certaine uniformité entre enseignants et entre écoles.

Il faut aussi améliorer le système au niveau du secondaire et le rendre plus efficace. Il n'est pas normal que tant d'élèves restent à l'école secondaire un an ou deux de plus qu'il n'en faut pour suivre le nombre de cours menant au diplôme. Non pas que nous renoncions

À partir de la 10e année, la majorité des élèves ne devraient pas prendre plus de trois ans pour obtenir leur diplôme. Aucune autre province ne garde autant de ses élèves aussi longtemps au secondaire, et nous ne voyons aucun avantage à le faire.

au principe de la flexibilité dans le temps d'apprentissage. Nous n'avons nullement l'intention non plus de compliquer davantage la situation des élèves qui, pour des raisons légitimes liées à leur façon d'apprendre ou à leur situation personnelle, ont besoin de plus de temps pour mener leurs études à terme. Mais à partir de la 10e année, la majorité des élèves ne devraient pas prendre plus de trois ans pour obtenir leur diplôme. Aucune autre province ne garde autant de ses élèves aussi longtemps au secondaire, et nous ne voyons aucun avantage à le faire. Il vaudrait beaucoup mieux à notre avis consacrer les fonds publics ainsi engagés à l'éducation de la petite enfance. C'est pourquoi nous recommandons de limiter le nombre de crédits qu'un élève peut accumuler avant de recevoir son diplôme.

En outre, nous demandons qu'un second «test de validation des savoirs de base» soit donné en 11e année, et aussi souvent que nécessaire, et que sa réussite soit obligatoire pour l'obtention du diplôme. En cas d'échec, l'élève recevrait une aide supplémentaire pour se préparer à la reprise. Nous avons insisté sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dès l'âge de trois ans et sur la tenue d'un premier test de validation des savoirs de base en 3e année. Ce dernier test, universel, servirait à garantir à la population que toutes et tous les diplômés du secondaire en Ontario savent lire et comprendre, écrire et communiquer de l'information autant qu'exprimer leurs sentiments, exactement comme devrait pouvoir le faire tout adulte instruit.

Pour peu qu'on mette en oeuvre les recommandations du genre que nous faisons – des quatre moteurs aux écoles de petite taille, en passant par les enseignantes ou enseignants-mentors et la sensibilisation au choix de carrière – nous sommes certains que tout élève ayant terminé le cycle du secondaire réussirait aisément un tel test.

Toujours dans l'idée d'assumer le suivi quant à la progression des élèves, selon le principe de continuité qui nous tient à coeur, nous demandons que les écoles secondaires gardent le contact avec les élèves et les aident jusqu'à l'âge de 18 ans, peu importe s'ils quittent ou non l'école et s'ils obtiennent ou non leur diplôme. Il faut leur faciliter la transition non seulement vers les études postsecondaires, mais aussi vers le marché du travail. Après tout, les élèves qui passent directement du secondaire au travail, soit près du tiers, devraient pouvoir compter sur l'école jusqu'à l'âge de 18 ans, à l'instar de leurs pairs qui entendent pousser plus loin leurs études.

Enfin, tout comme nous voyons la scolarisation débuter avant l'âge de six ans, nous ne la voyons pas prendre fin à 18 ans. En effet, un nombre croissant d'adultes désirent terminer leurs études secondaires et ne reçoivent pas toujours l'attention qu'ils méritent. Ils ont pourtant droit aux mêmes chances que les plus jeunes; aussi recommandons-nous qu'on leur fasse une place dans le système scolaire public. Il est très important de plus que la garantie des savoirs de base en lecture, écriture et communication que nous préconisons pour le système scolaire s'applique également à tous les adultes qui désirent maîtriser l'une ou l'autre des langues officielles. Après tout, beaucoup sont déjà des parents et des grands-parents, ou le seront un jour; mieux ils sauront lire et écrire, plus précieux sera le bagage de savoir qu'ils transmettront à leurs enfants et petits-enfants. Et comme on le verra dans cette longue section de notre rapport qui le souligne avec insistance, les

enfants des familles où l'on attache un grand prix à l'éducation ont de bien meilleures chances de faire de l'apprentissage l'affaire de toute une vie.

L'évaluation : Comment savoir ce qu'apprennent les élèves

Parmi les nouvelles théories qui ont gagné en faveur ces dernières années, il y a celle qu'on appelle «l'éducation fondée sur les résultats». Elle est plus complexe et controversée qu'on pourrait le croire, mais disons pour nos besoins qu'elle se résume à ceci : il s'agit pour les écoles de décrire exactement ce que les élèves sont censés savoir au terme de leurs études et d'évaluer ensuite rigoureusement à quel point ils y sont parvenus. Comme le faisait remarquer un éducateur canadien chevronné, «Ça paraît tellement évident; ça doit cacher une attrape!»

Nous ne pourrions pas mieux dire. Il nous apparaît évident que le système scolaire public doit rendre compte aux citoyens de la manière dont il s'acquitte de ses obligations envers leurs enfants. Il tombe sous le sens également qu'en éducation comme ailleurs, il n'est pas possible pour l'élève de s'améliorer – et à sa famille de lui venir en aide – à moins que tous les intéressés connaissent les critères de réussite et sachent dans quelle mesure ils ont été atteints ou non. Et ce qui vaut pour l'individu vaut également pour le système : on doit en évaluer aussi les programmes d'études pour savoir s'ils fonctionnent adéquatement. C'est pourquoi nous adhérons entièrement à l'idée de suivre de près l'évolution de l'enfant dès ses premières années, et du système lui-même à chaque niveau, de sorte que le processus d'amélioration de part et d'autre soit constant.

Mais voilà; il peut effectivement y avoir une attrape. Tout cela est bel et bon, mais il est inquiétant de constater que trop de gens veulent réduire le processus d'examen à sa plus simple expression. Demander à un élève ce qu'il retient aujourd'hui de ce qu'il a appris hier, c'est le test le plus élémentaire... et le moins valable. On ne peut pas se faire une idée juste de la qualité d'un apprentissage rien qu'avec des mesures quantitatives. Puisque l'éducation s'attache de plus en plus à rehausser la maîtrise des «littératies» chez tous les élèves, il faut changer en conséquence les fonctions traditionnelles des écoles, qui jusqu'ici casaient les élèves selon des débouchés d'avenir ou faisaient entre eux des comparaisons douteuses à l'aide de mesures superficielles.

La mesure de la compréhension réelle, de la capacité d'un élève de réfléchir et de raisonner, exige des instruments beaucoup plus perfectionnés. C'est ce qu'on appelle dans le milieu l'évaluation authentique, et c'est essentiellement au personnel enseignant qu'elle doit incomber. Les parents qui ne jurent que par les «tests normalisés», lesquels échappent à l'influence du personnel enseignant, passent à côté d'une vérité essentielle : personne ne connaît mieux les habiletés d'un élève, ou n'est mieux placé pour les évaluer dans toutes leurs nuances et toute leur complexité, que celui ou celle qui lui fait la classe tous les jours. C'est pourquoi plusieurs de nos recommandations visent à renforcer la compétence des enseignantes et enseignants en évaluation, dans le double dessein d'améliorer et l'enseignement et l'apprentissage et de tenir les parents et la population mieux informés sur la teneur des cours et sur leur efficacité.

Dans le même esprit, nous recommandons la création d'un bulletin de l'élève commun à toutes les écoles de la province, pour chaque année d'études. Ce Rapport des progrès de l'élève s'appliquerait directement aux résultats

et aux normes explicites fixés pour l'année ou pour le cours en question et constituerait le principal moyen de renseigner pleinement les parents et les élèves sur le rendement scolaire de ces derniers.

Nous savons bien cependant que l'évaluation ne peut se limiter à la seule opinion du personnel enseignant. Comme nous l'avons déjà dit, il devrait y avoir un test universel de validation des savoirs de base (y compris le calcul) en 3e année et un second en 11e année, de sorte qu'à chaque étape, les élèves devront avoir maîtrisé les compétences de base requises avant de poursuivre leur apprentissage et obtenir leur diplôme d'études secondaires. À cette fin, nous avons demandé que soit mis sur pied l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage, petit organisme indépendant de haute compétence qui serait chargé entre autres de mettre en oeuvre ces deux processus d'évaluation et de préparer à chaque année, non seulement à l'intention du Ministère mais du public en général, un rapport contenant notamment des recommandations sur les améliorations jugées utiles.

Et afin que le système lui-même puisse offrir le meilleur rendement possible, nous recommandons une évaluation systématique de tous les cours et programmes d'enseignement par échantillonnage au hasard des élèves dans l'ensemble de la province. On obtiendrait ainsi l'information nécessaire pour déterminer l'opportunité de modifier le contenu des cours ou les méthodes d'enseignement.

Nous adhérons aussi à l'idée de faire participer les élèves ontariens à des évaluations nationales et internationales, comme cela se fait depuis quelques années, sous réserve de l'importante mise en garde suivante : il ne s'agit pas de courses impitoyables où le premier arrivé est le seul gagnant, un point c'est tout. Ces concours sont des outils pédagogiques complexes et il convient de les analyser avec prudence. Les critiques de l'éducation et les médias ne rendent service à personne quand, sur la foi de résultats de ce genre, ils claironnent des verdicts définitifs sur les mérites respectifs de divers systèmes scolaires. Pour des raisons semblables, nous voyons d'un mauvais oeil les tableaux comparatifs (les «classements de championnats») qui prétendent répartir les écoles selon le degré de réussite. Une bonne école peut se réaliser de diverses manières, et ce genre de comparaisons ne prend jamais complètement en compte, et peut même déformer, les éléments complexes qui donnent à chaque école sa valeur et son cachet particulier.

Certains se rappelleront la publicité qui a entouré en octobre dernier le test de lecture et d'écriture subi par tous les élèves de 9e année de la province et dont les résultats étaient répartis par conseil scolaire et par école. Le conseil scolaire de la ville de York affichait un rendement inférieur à la moyenne provinciale et les pires notes parmi tous les conseils de la Communauté urbaine de Toronto. Mais voici d'autres constatations tirées des réponses au questionnaire accompagnant le test : le tiers des élèves de York viennent de foyers où l'on ne parle pas anglais, alors que la moyenne provinciale est de 14 p. 100; le taux de chômage est plus élevé que la moyenne provinciale, la pauvreté y est largement répandue et 20 p. 100 des résidents ont un niveau de scolarité ne dépassant pas la 9e année. Puisque, de tous les articles que nous avons lus sur le sujet, un seul mentionnait ces données, il y a tout lieu de penser que la majorité de la population ontarienne n'en a pas pris connaissance. Nous ne disons

pas que ces facteurs expliquent à eux seuls le rendement de York, mais qu'il faut être bien irresponsable pour négliger de les prendre en considération.

Il n'y a guère de raccourcis possibles pour qui veut assurer un contrôle responsable du système d'éducation. Si nous voulons avoir une idée juste de la situation de nos élèves et de nos écoles à la veille du XXI[e] siècle, nous devrons accepter de nous plier à un processus long et laborieux, qui n'a rien de comparable avec les courses où gagnants et perdants sont nettement démarqués et qui, s'il n'a pas comme objet primordial l'amélioration de l'apprentissage, ne vaudra pas la peine d'être entrepris.

Pour un système équitable

Ceux et celles qui appuient le système d'éducation public ont le devoir de veiller à ce qu'il serve véritablement et équitablement tous les membres de la population. Chaque enfant en Ontario mérite de recevoir une bonne éducation. Cela va de soi dira-t-on, mais hélas, ce n'est pas nécessairement acquis. Si en théorie chaque enfant a le droit de fréquenter l'école et d'y réussir dans la mesure de ses moyens, la réalité est beaucoup plus complexe. Les constatations des recherches sont ici éloquentes. Les avantages évidents des enfants issus de familles aisées. La pauvreté qui nuit au rendement scolaire. Le racisme aussi. La persistance des attitudes sexistes. L'intégration incomplète des enfants ayant des handicaps physiques ou intellectuels. La pénurie de ressources financières dans certains districts. L'incapacité de certaines communautés de tirer le meilleur parti possible du système. . .

Toutes ces inégalités sont présentes aujourd'hui en Ontario, même si elles paraissent incompatibles avec les obligations de l'école publique dans une société démocratique. Mais nous ne nageons pas ici dans l'abstraction théorique. L'école est imbriquée à la vie et l'éducation est essentielle : plus la scolarité est élevée, meilleures sont les chances d'obtenir un emploi, et plus cet emploi est susceptible de garantir une situation financière et sociale enviable. Chaque élève a le droit de

Ceux et celles qui appuient le système d'éducation public ont le devoir de veiller à ce qu'il serve véritablement et équitablement tous les membres de la population.

viser cet objectif et le système scolaire public doit le mettre à sa portée en supprimant ou, du moins, en réduisant au minimum les nombreux obstacles qui nuisent encore à l'égalité des chances.

Nous avons tâché d'assurer le principe de l'équité du système scolaire dans bon nombre de nos recommandations jusqu'ici au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage. Mais d'autres changements s'imposent hors du cadre de la salle de classe si l'on veut aspirer à l'équité pour tous.

L'équité du financement

Bien que le domaine archicomplexe du financement de l'éducation ne fasse pas directement partie de nos attributions, nous avons vite constaté que l'équité en éducation va de pair avec l'équité du financement. L'Ontario consacre des sommes considérables à l'éducation élémentaire et secondaire – 14,5 milliards $ en 1992, par exemple – mais, malheureusement, le système de répartition laisse à désirer. On peut voir en Ontario d'énormes disparités entre les sommes que les différents conseils ont la possibilité d'allouer pour chaque élève. Les conseils scolaires qui ont la chance de compter parmi leurs contribuables de grandes entreprises commerciales ou industrielles, des sièges sociaux de sociétés ou des attractions touristiques d'envergure jouissent évidemment d'une assiette fiscale beaucoup plus large que d'autres. Certains, surtout dans la

Communauté urbaine de Toronto et à Ottawa, génèrent suffisamment de revenus pour demeurer indépendants du gouvernement provincial, tandis que d'autres sont presque totalement à la remorque du Ministère. Les conseils favorisés par l'évaluation foncière sont en mesure d'offrir aux élèves des appuis et des services supplémentaires et davantage de programmes facultatifs que la plupart des petits conseils moins avantagés, ceux des régions rurales et du nord de la province, par exemple. De plus, il est établi que les conseils catholiques et de langue française sont chroniquement sous-financés par rapport à ceux des écoles publiques de langue anglaise. Tout cela nous apparaît injuste et nécessitant qu'on le corrige.

À l'heure actuelle, la clause dite «par défaut» prévoit l'affectation automatique des taxes scolaires aux écoles publiques si les contribuables omettent de préciser qu'ils les destinent expressément aux composantes catholique et/ou de langue française du système d'éducation. Les conseils catholiques et de langue française s'élèvent contre cet état de choses et demandent plutôt que ces taxes soient versées à une caisse centrale et redistribuées équitablement en proportion du nombre d'élèves. Nous en convenons totalement.

Mais de toute manière, quels que soient les changements qu'il faille apporter au régime fiscal, le gouvernement a le devoir de garantir l'équité financière à la grandeur de la province. Il lui incombe absolument d'allouer un montant équitable à chaque élève de la province, de sorte que chacun puisse se voir offrir des services et des programmes comparables - non pas identiques, nous disons bien, mais comparables. C'est pourquoi nous recommandons que la part égale revenant à chaque élève soit calculée à l'échelle provinciale et son allocation budgétaire assurée par la province elle-même. De plus, nous pensons que les conseils pourrait consacrer jusqu'à 10 p. 100 de plus que ce montant à des initiatives d'intérêt local, à percevoir uniquement au moyen de taxes foncières résidentielles.

Mais de même que des services comparables ne signifient pas qu'ils sont identiques, le financement équitable ne signifie pas qu'il doit être identique pour tous les conseils. Par exemple, il se peut que les frais de transport soient particulièrement élevés en raison des distances ou d'un plus grand nombre d'élèves à transporter; il peut y avoir des besoins particuliers d'immersion en langue anglaise ou française à cause d'un nombre important de nouveaux arrivants. Et il faut savoir que dans le nord de la province et dans les régions isolées, certains coûts sont plus élevés que dans les grandes villes. Le Ministère tient déjà compte de ces variables et ajuste le budget alloué à chaque conseil suivant différents facteurs de pondération; nous voulons, bien sûr, qu'il continue de le faire dans le nouveau régime que nous proposons.

Le hic dans toute cette affaire, c'est qu'il faut d'abord savoir ce qu'on entend par un bon programme d'éducation pour chaque enfant ontarien. Voilà une trentaine d'années, le Ministère en avait probablement une idée définie et une façon d'en calculer le coût. Mais aujourd'hui, la notion d'un programme adéquat et de ses coûts semble si imprécise qu'on se demande à quel point elle intervient dans les dispositions actuelles de financement. Il importe énormément à nos yeux que le Ministère s'inspire de notre conception d'une éducation de haute volée qui anime ce rapport tout entier, pour déterminer ce qu'il en coûte d'éduquer chaque élève et, après pondération, ce dont chaque conseil a besoin pour assurer ce genre d'éducation.



La composante catholique du système scolaire

Le système scolaire à financement public de l'Ontario a ceci de particulier qu'il comporte quatre éléments : les écoles publiques de langue anglaise et de langue française, et les écoles séparées (catholiques) de langue anglaise et de langue française. Encore récemment, bien qu'elles fassent partie du système depuis le milieu du 19e siècle, les écoles catholiques n'étaient financées que jusqu'à la 10e année; en 1984, le financement a été étendu jusqu'à la fin du secondaire (on trouvera un historique détaillé de cet épisode au chapitre 15 du rapport principal). Cette décision suscite encore beaucoup de controverse dans certains milieux, mais aux yeux de ses partisans, elle ne faisait qu'appliquer les droits constitutionnels des catholiques et a d'ailleurs été confirmée par la Cour suprême peu de temps après. Quant à nous, nous ne pouvions pas, de par notre mandat, aller à l'encontre des droits reconnus par la Constitution; il était donc établi d'avance que les écoles catholiques devaient demeurer sous le régime du financement intégral par le système d'éducation publique.

Dans ces conditions, nous trouvons inacceptable que les conseils d'écoles catholiques en général soient moins subventionnés par élève que ceux des écoles publiques; des 40 conseils qui ont les plus petites assiettes fiscales en Ontario, par exemple, 39 sont catholiques. Nos recommandations ci-dessus au sujet du financement visent en partie à corriger pareille injustice.

Environ 30 p. 100 de tous les élèves, dont plus de 80 p. 100 des francophones, fréquentent les écoles catholiques. Comme leurs parents, ils nous ont fait part en grande partie des mêmes préoccupations que les autres mais ils ont aussi soulevé, outre le financement, plusieurs questions qui les touchent plus particulièrement. Les conseils catholiques veulent avoir le droit d'accorder la préférence à des coreligionnaires quand ils embauchent des enseignants. Nous savons que certains d'entre eux ont toujours compté un excellent personnel enseignant non catholique, qui nous l'espérons, demeurera en poste, mais il nous apparaît évident qu'il leur faut un personnel catholique pour préserver le caractère manifestement confessionnel de leurs écoles. Nous trouvons donc logique qu'ils puissent favoriser des candidats catholiques dans leurs pratiques d'embauche.

On nous a aussi démontré que les éducatrices et éducateurs issus du milieu scolaire catholique étaient sous-représentés au ministère de l'Éducation et de la Formation, surtout aux échelons supérieurs, et qu'il en avait découlé, en quelques occasions dont nous parlons au chapitre 15, un manque d'information et une certaine indifférence à leurs préoccupations pourtant légitimes. Nous recommandons plusieurs mesures visant à donner aux écoles catholiques leur juste poids dans toutes les activités pertinentes au Ministère. Enfin, nous avons appris que les facultés d'éducation n'offraient que peu de formation professionnelle spécifique aux candidates et candidats à l'enseignement catholique. Puisque les écoles catholiques sont membres à part entière du système d'éducation publique, elles doivent jouir des mêmes droits que les autres. Nous demandons donc au Ministère et aux facultés de créer un cours de formation initiale sur les fondements de l'éducation catholique, qui donne droit à un crédit et qui soit offert dans toutes les facultés d'éducation, et d'accorder pleine valeur de crédit aux cours d'enseignement religieux qui font déjà partie du programme.

Puisque les écoles catholiques sont membres à part entière du système d'éducation publique, elles doivent jouir des mêmes droits que les autres.

Étudier en français en Ontario

Les francophones ne représentent que 5 p. 100 de la population scolaire de l'Ontario, mais ils constituent au Canada la plus importante minorité de langue française hors du Québec. Et ils sont venus se faire entendre en termes on ne peut plus clairs. Ils croient que la survie de leur langue, de leur culture et de leur communauté passe obligatoirement par une éducation de qualité en français, et ils attribuent le fort taux de décrochage et le rendement scolaire inférieur de leurs élèves à des injustices inhérentes au système. Comme dans le cas des catholiques, nous devions tenir compte dans notre réflexion des droits des Franco-Ontariens tels que les reconnaissent la *Charte canadienne des droits et libertés* et les tribunaux. À la lumière de l'histoire canadienne et de ces droits établis, que nous examinons en détail au chapitre 15, beaucoup de recommandations nous sont venues tout naturellement.

Les Franco-Ontariens ont fait ressortir les sérieux écarts entre leurs droits constitutionnels et le sort qui leur est fait en éducation. Les tribunaux leur ont donné raison et ont souligné leurs droits manifestes, à savoir une éducation en français de qualité équivalente à celle offerte en anglais, des installations scolaires et des subventions équivalentes et, par-dessus tout, le contrôle et la gestion de tous les programmes, installations et services éducatifs destinés à leurs enfants. Nous sommes d'accord. Nous demandons au Ministère d'adopter et de mettre en oeuvre dans les plus brefs délais un mode de gestion «par et pour les francophones» de l'éducation de langue française.

Les Franco-Ontariens craignent aussi de voir leurs enfants se faire assimiler dans l'univers anglophone qui les entoure, le risque ultime étant la disparition de la communauté elle-même. Leurs inquiétudes ont trouvé un écho favorable chez nous. À moins que leurs écoles ne parviennent à transmettre et à alimenter non seulement la langue française mais aussi les racines profondes de la culture française en Ontario, leur communauté est effectivement menacée d'extinction. En conséquence, nous demandons que les écoles de langue française puissent disposer de fonds suffisants pour offrir à la fois l'animation culturelle et les cours de rattrapage ou de mise à jour linguistique jugés nécessaires, de sorte que les jeunes puissent s'épanouir dans leur langue et leur culture de la 1re année jusqu'à la fin du secondaire.

Bien entendu, comme le paysage démographique de l'Ontario se modifie constamment, on trouve maintenant en nombre croissant des groupes ethnoculturels de langue française qui ne partagent pas nécessairement toutes les priorités des Franco-Ontariens, mais dont les préoccupations nous sont apparues tout aussi légitimes : l'adaptation à un nouveau milieu, la participation des parents, la différence des valeurs culturelles, l'équité des services offerts. Beaucoup de nos recommandations concernant l'ensemble de la population scolaire devraient jouer en leur faveur, croyons-nous, mais il existe des problèmes propres à certaines minorités qui exigent de ce fait une attention particulière. Toutefois, avant d'y venir, il nous faut examiner la situation distincte des autochtones, qui ont à la fois un statut particulier dans la constitution, comme les catholiques et les francophones, et des problèmes d'éducation semblables à ceux des communautés auxquelles nous nous arrêterons ensuite.

Le monde de l'éducation autochtone

Nous avons voulu entendre de leur bouche même les opinions des autochtones. Nous avons recueilli leurs

Nous demandons au Ministère d'adopter et de mettre en oeuvre dans les plus brefs délais un mode de gestion «par et pour les francophones» de l'éducation de langue française.

témoignages, individuels et collectifs, durant presque le tiers de nos audiences; nous avons visité un certain nombre de leurs écoles et nous avons mis sur pied un groupe de travail comptant des représentants des premières nations et d'organismes de services autochtones. De tous les autochtones du Canada, près d'un quart de million (25 p. 100) vivent en Ontario. Comme nous avons pu nous en rendre compte, il existe entre eux une grande diversité et, par conséquent, certaines questions sont loin de faire l'unanimité. Des enjeux considérés primordiaux dans les réserves, par exemple, n'ont pas nécessairement autant d'importance pour les 47 p. 100 d'entre eux qui vivent hors des réserves.

Par contre, nous avons constaté que certaines préoccupations centrales faisaient l'objet d'un large consensus. Comme les Franco-Ontariens, les premières nations s'inquiètent au plus haut point de la survie de leurs cultures et de leurs langues. Elles déplorent que leurs enfants ne puissent cultiver un meilleur sentiment de leur identité et que les programmes d'études fassent si peu de place à leur histoire et à leur culture. Elles estiment qu'à l'école, le taux de décrochage, de suspension ou de renvoi des élèves autochtones s'inscrit hors de toute proportion eu égard à leur nombre. Elles s'inquiètent des attitudes racistes dont sont victimes leurs enfants et déplorent le manque de services de consultation et de soutien qui pourraient y remédier. Elles trouvent qu'en dépit des programmes spéciaux de formation à l'enseignement offerts dans trois facultés d'éducation, il existe encore une grave pénurie d'enseignantes et d'enseignants autochtones.

La franchise des autochtones nous est apparue aussi brutale que les problèmes qu'ils décrivaient. Leur situation se complique davantage en raison des nombreux chevauchements de compétences provinciales et fédérales, ainsi que de la diversité et de la petite taille des groupes auxquels ils appartiennent. Leur vie familiale se ressent encore aujourd'hui des effets pervers de la ségrégation scolaire qu'on leur a imposée pendant tant de décennies. Pourtant, tout n'est pas perdu. En dépit des formidables obstacles qui leur barrent le chemin, les élèves autochtones atteignent aujourd'hui un degré de scolarité beaucoup plus élevé qu'il y a vingt ans à peine. Mais il y a encore tant à faire!

Il s'agit entre autres d'une question de pouvoir, aussi sommes-nous d'accord avec les autochtones pour presser les gouvernements fédéral et provincial de poursuivre les négociations en vue de leur accorder la pleine autonomie en matière d'éducation. Nous demandons aussi aux deux gouvernements de financer conjointement la création d'outils pédagogiques plus conformes à la réalité historique des autochtones du Canada. Mais il n'y a pas qu'eux qui doivent se plonger dans l'étude de leurs racines; nous croyons en effet que le corps enseignant de l'Ontario devrait avoir au moins une connaissance fondamentale de l'histoire et de la culture autochtones qu'ils puissent transmettre aux élèves de toutes origines. Qu'on soit autochtone ou non, il nous semble qu'une certaine connaissance de l'univers des premières nations ne peut qu'enrichir la vie de tout bon citoyen canadien.

Nous revenons souvent dans notre rapport sur la nécessité d'apporter l'aide indispensable à tous les élèves aux prises avec des difficultés d'apprentissage de tout ordre, ce qui est le cas de bon nombre d'autochtones. Aussi nous demandons au gouvernement fédéral de libérer les fonds nécessaires pour apporter aux premières nations le soutien et les ressources qui font si cruellement

Les communautés autochtones nous ont bien fait sentir toute l'importance qu'elles attachent à l'éducation. Elles considèrent qu'à moins de gérer elles-mêmes l'éducation de leurs enfants, elles seront impuissantes à préserver leurs langues et leurs cultures.

défaut à leurs écoles, leurs enfants et leur personnel enseignant. Enfin, puisqu'on obtient déjà des résultats remarquables grâce à l'enseignement à distance, soulignons que cette technique ferait un bond spectaculaire si on lui appliquait les derniers progrès de la technologie de l'information, que nous voyons comme l'un des quatre moteurs appelés à transformer le visage de l'éducation. Le CD-ROM, par exemple, pourrait faire beaucoup pour assurer la survie des langues ancestrales. C'est pourquoi nous exhortons le gouvernement fédéral à veiller en priorité à doter la province tout entière de bons réseaux de télécommunications, afin que l'éducation autochtone puisse profiter des immenses ressources de la vidéo interactive et de la réseautique.

Les communautés autochtones nous ont bien fait sentir toute l'importance qu'elles attachent à l'éducation. Au premier chef, elles considèrent qu'à moins de gérer elles-mêmes l'éducation de leurs enfants, elles seront impuissantes à préserver leurs langues et leurs cultures, et donc à rester maîtresses de leur destinée. Parallèlement, elles voient dans l'éducation un moyen d'acquérir les connaissances et les compétences qui leur permettront de se gouverner elles-mêmes. Nous espérons que nos recommandations contribueront fortement à les rapprocher de leurs buts.

La discrimination sexuelle

Les filles et les jeunes femmes – les femmes de tous âges – se heurtent encore de nos jours à des obstacles que ne connaissent pas leurs pairs masculins. Il y a bien eu quelque progrès ces dernières années, heureusement. On trouve maintenant plus d'élèves de sexe féminin dans les cours de mathématiques et de sciences, et davantage de femmes accèdent aux postes de directrices et de directrices adjointes, voire d'agentes de supervision. Mais comme le répète souvent notre rapport, il y a encore beaucoup de chemin à faire.

Les femmes ne sont toujours pas suffisamment représentées dans le matériel pédagogique. Les promotions, surtout aux échelons supérieurs, se font encore avec une lenteur désespérante. À cause des stéréotypes sexuels, de nombreuses adolescentes se tiennent encore à l'écart de disciplines comme celles de la physique, du génie, de la technologie et ainsi de suite. D'autres abandonnent précocement ces matières, se privant ainsi de préalables essentiels à toutes sortes de professions intéressantes, bien cotées et lucratives. Beaucoup restent dans l'ignorance de la diversité des débouchés qui s'offrent pourtant à elles autant qu'aux garçons. Nous avons été déçus d'apprendre que tant de problèmes gênaient encore de nos jours l'émancipation du sexe féminin. C'est pourquoi nous estimons qu'entre autres éléments de solution, tous les programmes de perfectionnement du personnel enseignant devraient faire une place importante aux questions d'égalité des sexes.

Enfin, nous avons été sidérés de constater à quel point notre société est encore loin d'accorder aux filles et aux jeunes femmes le respect dont jouissent les garçons et les jeunes hommes. Les brimades commencent dès les premières années d'école. Le harcèlement sexuel sous toutes ses formes, de la plus flagrante à la plus subtile, continue de sévir dans beaucoup de nos écoles élémentaires et secondaires. La solution est toute simple : tolérance zéro.

Nous avons fait une série de recommandations, au sujet notamment de la formation du corps enseignant, de l'aide linguistique, de l'équité des examens et de la nature du programme d'études, afin que la vocation de l'enseignement s'articule tout entière autour des besoins et des préoccupations de tous les élèves et de toutes les communautés qu'ils représentent.

Les minorités

L'Ontario se caractérise par une extraordinaire diversité démographique qui se reflète d'ailleurs dans sa population étudiante, ce dont nous avons tout lieu de nous réjouir. On y recense toutes sortes de religions, de langues, d'ethnies et de races qui en font l'un des endroits les plus intéressants au monde pour des enfants qui grandissent. Ce creuset de cultures provoque évidemment des tensions auxquelles n'échappe pas le monde de l'éducation, mais nous croyons fermement que les efforts à faire pour offrir un système capable de répondre à cette diversité et de servir dans la plus totale équité des élèves de toute provenance imaginable, ainsi que le défi que cela représente, sont largement compensés par les trésors intellectuels que nous bâtissons au contact les uns des autres.

Il convient tout à fait de réitérer ici l'inébranlable conviction de la Commission que le système d'éducation publique a le devoir de servir tous ses élèves sans exception. En vertu d'un principe qui n'admet aucun compromis ni aucune réserve, les écoles doivent accueillir les élèves de toutes origines, confessions, langues, cultures ou couleurs. Nous avons fait une série de recommandations, au sujet notamment de la formation du corps enseignant, de l'aide linguistique, de l'équité des examens et de la nature du programme d'études, afin que la vocation de l'enseignement s'articule tout entière autour des besoins et des préoccupations de tous les élèves et de toutes les communautés qu'ils représentent. Chaque jeune personne a le droit de se sentir chez elle dans les écoles financées publiquement en Ontario.

Mais le problème est de savoir si chaque élève a le droit de fréquenter une école de sa propre confession. Pendant que nous débattions cette question extrêmement difficile, les tribunaux ont statué une fois de plus que, pour des motifs strictement constitutionnels et historiques, seuls les catholiques en tant que minorité religieuse avaient droit à de telles écoles. Outre la question des droits, cependant, il y a là une importante décision d'intérêt public à prendre, une décision qui revient, comme l'a dit la cour, aux instances politiques et non judiciaires. Il est probable qu'un jour, après un débat public long et passionné, le gouvernement de l'Ontario sera appelé à trancher. Mais d'ici là, nous croyons justement que la meilleure voie à suivre est d'encourager une discussion publique sérieuse sur toute cette question. À dire vrai, nous étions nous-mêmes divisés sur la question et, dans les circonstances, nous croyons qu'il faut laisser à d'autres le soin de la régler en temps voulu.

Il incombait par ailleurs à la Commission, pour être conséquente avec son propre discours sur l'équité et son opinion voulant que chaque élément du système exige une évaluation digne de foi, de déterminer comment la société contrôlerait l'équité du traitement de tous les

Nous avons accordé une attention spéciale au sort des élèves de couleur, parce que nous avons entendu des témoignages particulièrement bouleversants de leur part, ainsi que de parents et d'éducateurs noirs.

élèves. Toutes et tous, il va de soi, ne sont pas égaux et n'atteindront pas les mêmes résultats. Mais il serait logique que les sous-groupes démographiques affichent des résultats comparables. Si le système fonctionne comme nous l'envisageons, il devrait y avoir une distribution équitable de la réussite scolaire entre les différentes communautés. Malheureusement, c'est loin d'être le cas. Des représentants de la communauté noire, des communautés portugaise et hispanique d'Amérique latine et (comme nous venons de le voir) des communautés francophones et autochtones nous ont dit que leurs élèves s'en tiraient en moyenne nettement moins bien que ceux des autres communautés. Si on compare des indices aussi révélateurs que le taux de décrochage scolaire et le nombre d'élèves qui entrent à l'université, on constate du premier coup d'oeil qu'ils avaient tout à fait raison.

Nous disons qu'on ne peut attester de volonté d'équité que lorsque de telles différences sont de beaucoup réduites, sinon supprimées, en l'espace de quelques années. Nous croyons fermement que c'est là l'un des objectifs que le système tout entier doit viser dès maintenant.

Au chapitre 16, nous faisons part de notre inquiétude quant aux écarts flagrants du rendement scolaire qu'on relève trop souvent chez les minorités visibles et non-visibles, et nous proposons des moyens qui visent à en attaquer les causes mêmes. Comme la lectrice, le lecteur s'y attend sûrement à ce point, nous espérons que beaucoup de nos recommandations visant l'ensemble des élèves auront aussi des retombées favorables pour ceux des groupes minoritaires. Mais certaines questions ont une résonance particulière chez ces derniers, comme avoir un programme d'études universel et antiraciste, réduire la répartition sélective au secondaire, veiller à ce que le matériel didactique soit exempt de tous préjugés raciaux (même si nous trouvons atterrant que cela puisse encore exister dans nos écoles), former tous les enseignants aux techniques pédagogiques antiracistes et attirer davantage d'enseignants provenant des milieux minoritaires.

Mais nous avons accordé une attention spéciale au sort des élèves noirs, parce que nous avons entendu des témoignages particulièrement bouleversants de leur part, ainsi que de parents et d'éducateurs noirs. De nombreux représentants de cette communauté sont venus nous rencontrer et nous avons visité plusieurs écoles à forte concentration noire, dont des écoles du samedi dirigées par des bénévoles. Nous avons dû convenir de la triste réalité : bien que certains d'entre eux se débrouillent très bien, trop d'adolescentes et d'adolescents noirs affichent souvent un rendement scolaire peu reluisant, leur situation ne semble pas s'être améliorée au fil des années, ce qui peut mener à une marginalisation, à avoir des perspectives d'emploi très limitées, à vivre des échecs personnels répétés et à devenir des fardeaux pour la société parce qu'ils n'auront même pas obtenu le diplôme d'études secondaires. Ils ont fait valoir avec force arguments que le système d'éducation les laissait pour compte et qu'il fallait absolument faire quelque chose pour remédier à la crise de l'éducation noire.

Nous ne pouvons qu'être d'accord avec eux. L'objet de ce rapport tout entier est de rendre nos écoles meilleures, et nous savons que beaucoup de nos recommandations permettraient de rehausser sensiblement le rendement

scolaire des élèves noirs. Nous ne saurions trop insister sur l'urgence que nous ressentons à cet égard. Mais nous tenons à aller plus loin. Dans les secteurs à forte concentration d'élèves noirs, nous demandons que soient mis en oeuvre des programmes d'études spéciaux, inspirés d'initiatives fructueuses tentées ailleurs, et d'autres stratégies novatrices qui n'engagent rien de moins que notre volonté de les essayer.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, des représentants de la communauté portugaise se sont dits déçus que tant de leurs élèves aboutissent dans des programmes d'études ne menant pas à l'université et finissent par décrocher, et que leurs enseignantes et enseignants se fassent une si piètre idée de leurs capacités. À l'instar de certains parents de la communauté hispanique latino-américaine, ils désirent participer plus activement à la formation de leurs enfants. Nous espérons que beaucoup de nos recommandations de portée générale leur profiteront directement, comme à d'autres groupes aux prises avec des problèmes particuliers. Notre schéma d'apprentissage linguistique prévoit une aide accrue pour les élèves dont la langue première est autre que l'anglais ou le français. L'éducation dès la petite enfance leur serait des plus bénéfiques et un personnel enseignant plus sensible aux difficultés de l'ensemble des jeunes et sachant valoriser davantage les compétences de tous ses élèves améliorerait nettement la situation. Enfin, il y a beaucoup à espérer d'un programme d'études à la fois inclusif et favorisant la diversité, comme d'une école qui encourage activement les parents à prêter main-forte à leurs enfants. Il est inacceptable que les écoles déçoivent les attentes légitimes de certaines communautés et il n'y a aucune excuse à perpétuer cet état de choses.

L'équité en bref

Au départ de ses travaux, la Commission s'était donné comme tâche non seulement d'écouter les Ontariennes et Ontariens qui n'hésiteraient pas à venir la rencontrer, mais aussi de rejoindre ceux qui, pour différentes raisons reliées à leur milieu, auraient des réticences à comparaître dans une audience publique officielle. Elle pense s'être fait une idée assez juste des préoccupations, des espoirs et des craintes d'une bonne partie d'entre vous. Elle est persuadée qu'à peu près toutes les familles de la province ont en commun de désirer ce qu'il y a de mieux pour leurs enfants et voir dans l'éducation le meilleur moyen d'atteindre cet idéal. S'il y a lacune à dénoncer ici, ce serait qu'encore trop peu de parents comprennent toute l'importance de la contribution qu'ils peuvent eux-mêmes apporter à la réussite scolaire de leurs enfants.

Il y a donc une tâche énorme à accomplir, comme nous l'avons vu tout au long de cette section, qui met au défi tout le système scolaire. Il faut pourtant que nos écoles deviennent plus attentives et plus sensibles aux besoins de tous les enfants de la province, plus accueillantes et plus attrayantes pour chacun d'eux. Nous ne visons rien de moins que la réussite scolaire de toutes et de tous les élèves, de quelque communauté qu'ils soient. Ne pas y parvenir serait tolérer une injustice inacceptable.


HUMPTY

Pouvoirs et décisions dans le système scolaire

Chaque année, des milliers et des milliers de décisions, des plus banales aux plus cruciales, sont prises relativement à presque tous les aspects du système scolaire de l'Ontario. Lorsqu'on songe que sur une population de dix millions d'habitants, nos écoles accueillent deux millions d'élèves et plus de 100 000 enseignantes et enseignants, sans compter leurs familles et la multitude de gens dont la vie est intimement liée à celle de l'école, des rédacteurs de manuels scolaires aux fournisseurs des cafétérias, on commence à avoir une idée de l'ampleur et de la complexité du réseau. Aussi importe-t-il au plus haut point de déterminer qui a le pouvoir de prendre ces décisions ou l'influence de les infléchir. C'est la partie de notre mandat qui tombe sous la rubrique de la gestion.

Une des constatations que nous avons faites au fil de nos travaux, c'est qu'il existe beaucoup plus de sphères d'influence que nous l'avions imaginé. Au sommet, bien qu'ils ne disposent pas nécessairement de tous les pouvoirs, se trouvent le ministre de l'Éducation et de la Formation et ses attachés politiques. Puis viennent ses fonctionnaires, y compris ceux des bureaux régionaux. Bien sûr, il y a les conseils scolaires qui, pour la plupart, comptent deux groupes distincts, soit les conseillers élus et les administrateurs. Ensuite, on trouve les directeurs et directrices d'école, les chefs de section, le corps enseignant et les syndicats qui représentent ce dernier ainsi que la direction des écoles. Il y aussi les parents et les gens d'affaires, les bibliothécaires, les organismes de services sociaux, les vendeurs de matériel informatique et bien d'autres. Nous ne devons surtout pas oublier les élèves, même s'ils se trouvent normalement au plus bas de la pyramide du pouvoir. Tous ces groupes, même les élèves, exercent une part d'influence sur le système, et presque tous en veulent davantage. Il faut faire état aussi de la place importante des universités qui, outre le rôle de toute évidence central des facultés d'éducation, jouissent d'une influence décisive sur la structure de nos écoles secondaires, bien que la population ne s'en rende pas vraiment compte.

En toute franchise, nous avons trouvé le système très complexe et loin d'être transparent. On y trouve beaucoup de chevauchement de responsabilités, par exemple dans le secteur de l'élaboration des programmes d'études; il existe trop de situations conflictuelles, souvent entre les mêmes acteurs, tels que les conseils scolaires et le Ministère; certains intervenants, dont le Ministère, disposent de pouvoirs qu'ils n'exercent pas; d'autres, comme les parents et les élèves, voudraient exercer un pouvoir, ou du moins une influence, véritable; d'autres enfin souhaitent tout simplement qu'on les consulte plus régulièrement. Tout cela provoque, il ne faut pas s'en surprendre, des luttes de pouvoir. Parfois il s'agit de la défense fort légitime de principes, mais à d'autres moments, on serait tenté d'y voir plutôt la recherche de la satisfaction d'intérêts personnels. À l'heure actuelle, à peu près tous les intéressés semblent insatisfaits du statu quo (mais en sera-t-il jamais autrement?). Il s'agissait donc pour nous de clarifier les rôles et responsabilités, de réduire les chevauchements et la confusion et de trouver le juste et difficile équilibre du pouvoir et de l'influence exercés à tous les niveaux. Comme toujours, notre principal critère était fort simple : quel genre d'équilibre favorisera le plus l'enseignement et l'apprentissage, en accordant la priorité absolue à la réussite des élèves?

Une deuxième question s'impose presque inévitablement, celle qui dans notre mandat se nomme redevabilité, c'est-à-dire l'obligation de renseigner, d'une part, la population sur la santé de son système d'éducation et qu'il fonctionne bien et, d'autre part, de

déterminer qui doit répondre du rendement et des résultats. Trop de marmitons gâtent la sauce, c'est bien connu, d'autant qu'on n'y reconnaît plus le chef; le partage des responsabilités est si flou que les citoyens ne savent trop à qui ils devraient porter plainte ou adresser leurs félicitations. Dans une société démocratique comme la nôtre, voilà qui n'est vraiment pas normal.

Nous nous contenterons de présenter ici les points saillants des nombreuses réflexions et recommandations à ce sujet, que nous avons fait figurer dans le corps du rapport. Il faut, en bref, étendre l'autorité du Ministère, accorder plus d'influence aux élèves et au corps enseignant, mieux définir les responsabilités des conseils scolaires et enfin, rapprocher les ressources communautaires de l'école grâce à une participation accrue de la direction, des parents et des membres de la communauté. Si nos propositions débouchent, selon notre souhait, sur la redistribution des pouvoirs et de l'influence, alors les principaux intéressés – les jeunes, le personnel enseignant, la direction, les parents, la communauté – auront le sentiment qu'ils exercent une influence dans le système, que leur participation et leurs opinions comptent et qu'ils ont la responsabilité de faire de leurs écoles les meilleurs établissements possibles.

Il faut, en bref, étendre l'autorité du Ministère, accorder plus d'influence aux élèves et au corps enseignant, mieux définir les responsabilités des conseils scolaires et enfin, rapprocher les ressources communautaires de l'école grâce à une participation accrue de la direction, des parents et des membres de la communauté.

Les élèves

Bien peu d'intervenants, hormis les élèves eux-mêmes, ont réclamé une plus grande influence dans ses propres écoles pour la jeunesse aux études. Que si peu y aient pensé nous apparaît le signe d'une regrettable étroitesse d'esprit et d'un manque de vision; les élèves, les principaux intéressés après tout, ont non seulement un rôle essentiel à jouer, mais leur apport est inestimable. Non pas qu'ils doivent prendre les rênes, avoir le droit d'engager et de congédier le personnel enseignant; loin de nous de telles notions aussi ridicules qu'extrémistes! Mais, particulièrement à compter de la 7e année, les élèves ont de leur école, de sa direction, de son personnel enseignant et des cours qu'on y dispense, un discernement qu'eux seuls peuvent avoir développé et dont tous pourraient bénéficier. Pour le plus grand bien de tous les intervenants, y compris des jeunes qui ne doivent pas demeurer passifs devant leur situation, nous demandons que les élèves aient officiellement voix au chapitre.

Aussi, nous recommandons que l'on confie à des conseils d'élèves la responsabilité de formuler le point de vue de leurs pairs sur tous les aspects de la vie scolaire. En outre, chaque conseil scolaire devrait compter au moins un représentant des élèves, choisi par eux. Nous exhortons le Ministre à créer un Conseil des élèves et des jeunes, à l'image du Conseil des parents qui a été mis sur pied en 1993. Nous estimons que les jeunes doivent participer à l'élaboration des codes de conduite et des autres directives et procédures scolaires qui les touchent directement. Enfin, nous proposons que les élèves, la direction, le corps enseignant et les parents collaborent à la rédaction d'une Charte des droits et responsabilités des élèves qui établirait clairement et de façon exhaustive le rôle de ces derniers à titre de citoyens du monde scolaire de l'Ontario.

Le corps enseignant et la direction

Comme vous le savez, nous nous penchons longuement dans le rapport principal sur la question extrêmement importante et complexe de l'apprentissage. Aussi insistons-nous sur la nécessité d'intensifier le perfectionnement du personnel enseignant, tant à l'étape

Personne, à notre avis, n'est mieux placé pour avoir la charge des écoles que les éducatrices et éducateurs eux-mêmes, c'est-à-dire la direction, les adjoints et adjointes à la direction, les chefs de section et le personnel enseignant.

de la formation initiale que tout au long de la carrière. Il faut bien plus que du bon sens, de l'expérience et de la considération pour comprendre les enfants et saisir tout ce que comporte l'apprentissage chez eux; cela exige aussi une habileté considérable et des connaissances très développées. Il serait présomptueux par conséquent de s'attendre à ce que quantité de parents, ou encore de gens d'affaires, s'y connaissent suffisamment pour assumer la direction des écoles, par exemple.

Personne, à notre avis, n'est mieux placé pour avoir la charge des écoles que les éducatrices et éducateurs eux-mêmes, c'est-à-dire la direction, les adjoints et adjointes à la direction, les chefs de section et le personnel enseignant. Bien sûr, ils ne sont pas plus infaillibles que quiconque et doivent à tout prix étoffer considérablement leurs compétences pour affronter la dure réalité d'aujourd'hui et les défis de demain. Mais en dernière analyse, la réussite d'une école dépend essentiellement de sa direction. Sans une excellente direction, on peut avoir d'excellentes salles de classe, on n'aura jamais une excellente école. C'est pourquoi il faut confier aux membres de la direction la pleine gestion des écoles et leur déléguer plus d'autorité que la plupart n'en détiennent à l'heure présente, notamment en ce qui concerne l'embauche du personnel et le budget, dont ils devraient partager la responsabilité avec leur conseil.

Parallèlement, toutefois, tout directeur digne de ce nom – l'emploi intentionnel du masculin ici nous donne l'occasion de souligner que la plupart des titulaires du poste sont encore, en effet, des hommes – consultera naturellement les parents. Il fera en sorte que ces derniers se sentent toujours bienvenus à l'école et que le personnel leur donne toute l'assistance nécessaire pour aider leurs enfants à faire leurs devoirs. Il veillera à ce que l'école soit un lieu propice à l'enseignement, à l'apprentissage et à la réussite, où tout le personnel est porté par le même motif, l'épanouissement de l'élève; de plus, il sera constamment à l'écoute des opinions des élèves. En sus de tout cela, il associera pleinement les enseignantes et enseignants à la gestion; il sera aussi l'agent de liaison principal avec la communauté, y tissant des liens qui permettront de décharger les enseignants de certains des fardeaux qu'ils doivent assumer faute de ressources adéquates. Voilà un aperçu des responsabilités et tâches associées à la bonne direction d'une école; que celui ou celle qui n'est pas à la hauteur s'abstienne!

Nous l'avons dit maintes et maintes fois, le rôle des enseignantes et des enseignants est à ce point crucial qu'il n'est pas possible d'envisager des améliorations sérieuses sans leur collaboration enthousiaste. L'étude de divers projets de réorganisation scolaire comparant, par exemple, l'efficacité de la centralisation du processus décisionnel par rapport à la décentralisation, ne permet pas de tirer de véritables conclusions, sauf peut-être la suivante : le fait d'associer pleinement le personnel enseignant à la gestion des écoles a des conséquences positives sur la qualité de l'apprentissage. Comment se fait-il, par conséquent, qu'on reconnaisse d'une part la contribution primordiale du personnel enseignant dans l'amélioration du système, et que d'autre part, on ne lui délègue aucune responsabilité valable à l'extérieur de la salle de classe? Il faut rappeler en contrepartie qu'il lui incombe de rendre compte de son rendement aux élèves et aux parents. L'image classique de la porte soigneusement close sur la classe bien au chaud dans son cocon n'illustre nullement un droit de l'enseignante ou

de l'enseignant d'exclure ou d'ignorer ceux qui, légitimement, peuvent participer et faire sentir leur influence.

Par ailleurs, le corps enseignant a le droit de voir ses intérêts protégés par les cinq fédérations qui le représentent. Nous recommandons que celles-ci confinent leurs activités à ce rôle important, et qu'on confie la responsabilité du perfectionnement professionnel à l'Ordre des enseignantes et des enseignants dont nous proposons la création au chapitre 12. Nous tenons à souligner que peu de commissions, à notre avis, se seraient montrées aussi ouvertes que la nôtre à l'égard du rôle syndical des fédérations; nous estimons cependant que le droit des élèves d'apprendre et la nécessité de mettre en oeuvre des réformes du genre de celles que nous proposons, doivent constituer la priorité absolue de tous les intervenants du réseau scolaire.

Disons-le sans ambages, si nous voulons transformer le système en profondeur, tous les intervenants sans exception devront faire preuve de souplesse, et non pas seulement les syndicats. Par exemple, avec tout le respect que nous devons aux universités et à leur autonomie, nous espérons pouvoir compter sur la pleine collaboration des dix facultés d'éducation. Ainsi, avons-nous bon espoir qu'elles accepteront toutes avec enthousiasme les changements majeurs que nous proposons d'apporter à la préparation des futurs enseignants – tels que développés au chapitre 12 – et qu'elles collaboreront pleinement à l'élaboration d'un programme commun.

Les parents

Autant les recherches démontrent clairement les effets positifs de la participation du personnel enseignant à la gestion des écoles, autant elles font ressortir toute l'importance du rôle des parents dans l'éducation de leurs enfants. Il n'y a rien de mieux pour motiver un enfant qu'un foyer où l'apprentissage est mis en valeur. Les élèves dont les parents s'intéressent de près à leurs progrès scolaires, les aident à faire leurs devoirs et leurs travaux et assistent à leurs activités scolaires et sportives, ont en règle générale de meilleurs résultats, nourrissent de hautes aspirations, fréquentent assidûment leurs classes et entretiennent des rapports harmonieux avec leurs enseignantes et enseignants. Pour ces raisons, nous soutenons que cette forme d'implication des parents dans le système scolaire doit avoir préséance sur tout autre rôle, et que par conséquent, la direction et le corps enseignant doivent en priorité contribuer le plus possible à la favoriser.

À notre avis, les parents peuvent utiliser beaucoup plus utilement leur énergie et leur temps souvent restreints à soutenir le travail scolaire des enfants, qu'à partager les responsabilités administratives de la direction. Pour autant que nous sachions, très peu d'entre eux seraient intéressés à assumer des tâches administratives, lesquelles d'ailleurs ne contribueraient pas à améliorer l'apprentissage des enfants. Nous avons recommandé la création d'une Charte des droits et responsabilités des

Nous avons recommandé la création d'une Charte des droits et responsabilités des parents qui énoncerait clairement le droit de chaque parent d'être bien accueilli à l'école, le genre de contacts et de soutien qu'il peut légitimement espérer de la part du personnel enseignant, et un mode de liaison entre la maison et l'école connu de tous les intéressés.

parents qui énoncerait clairement le droit de chaque parent d'être bien accueilli à l'école, le genre de contacts et de soutien qu'il peut légitimement espérer de la part du personnel enseignant, et un mode de liaison entre la maison et l'école connu de tous les intéressés. Nous ne doutons pas un seul instant que les écoles y gagneraient beaucoup si l'on demandait systématiquement aux parents d'exposer leurs préoccupations et leurs opinions. Bien des écoles et des conseils scolaires manient avec brio le discours de l'ouverture et de la participation des parents; le temps est maintenant venu de passer aux actes.

La communauté

De même, quand bien même certains verraient d'un bon oeil la mise sur pied d'un conseil des parents dans chaque école, nous croyons qu'il serait plus avantageux d'établir des conseils scolaires communautaires au sein desquels les parents seraient avantageusement représentés. Ces conseils constituent la pièce maîtresse de l'un de nos quatre moteurs, celui que nous appelons l'éducation en partenariats communautaires. D'un bout à l'autre de notre rapport, nous avons tâché de faire valoir que les écoles – ou à tout le moins les enseignantes et enseignants – ne peuvent assumer tous les rôles qu'on voudrait leur confier, et que leur responsabilité première est après tout l'enseignement. Nous ne voulons surtout pas minimiser les besoins sociaux et non-scolaires de nos élèves, mais nous disons qu'il faut en partager la responsabilité avec des membres et des organismes compétents de la communauté si l'on veut accorder au personnel enseignant toutes les chances d'accomplir efficacement son travail.

Ces nouveaux conseils scolaires communautaires auraient comme fonction d'organiser et de mobiliser les ressources de la communauté et de servir d'intermédiaire principal entre l'école et le milieu. Présidé par le directeur ou la directrice et composé de représentants de la communauté, de parents et de quelques enseignants et élèves, le conseil créerait des alliances qui permettraient au personnel enseignant de se concentrer sur l'amélioration de sa fonction d'enseignement. Inévitablement et en toute logique, ce conseil voudra faire part à la direction de son opinion sur des questions générales touchant l'amélioration de l'école et, de son côté, la directrice ou le directeur bien avisé aura intérêt à solliciter cette opinion et à en tenir compte.

Les conseils scolaires

Le lecteur attentif aura remarqué que nous n'avons pas encore discuté du pouvoir et de l'influence des deux seuls intervenants démocratiquement élus dans le monde scolaire, à savoir le ministre de l'Éducation et de la Formation et les 172 conseils scolaires. Commençons par ces derniers, qui suscitent tant de controverse depuis quelque temps.

Les conseils scolaires sont de drôles de phénomènes. D'une part, c'est à certains d'entre eux, des conseils aux membres particulièrement dynamiques, aux administratrices et administrateurs dévoués, et non au Ministère, que nous devons quelques-unes des initiatives les plus enthousiasmantes qu'ait connues l'éducation en Ontario. Certains ont pu compter et comptent encore aujourd'hui dans leurs rangs des éducatrices et des éducateurs de premier ordre. On n'a pas idée du nombre de conseillères et de conseillers qui, à la grandeur de la province, se dévouent corps et âme pour le bien des élèves, contre une rémunération souvent dérisoire. Voilà pour le beau côté des choses.

La responsabilité première des conseils sera de donner une forme concrète et viable aux directives générales du Ministère. C'est leur travail d'agencer les politiques locales, les politiques provinciales et les réalités de leur milieu, de préciser ce qu'ils attendent de leurs écoles et de baliser la voie pour qu'elles puissent répondre à ces attentes.

Il y en un autre, beaucoup moins reluisant. Pour bien des gens, les conseils scolaires sont la grande inconnue du système. Leurs membres sont élus par une infime proportion de l'électorat, sans opposition dans bien des cas. On serait même gêné d'apprendre combien rares sont les commettants qui connaissent le nom de leurs conseillères et conseillers. À l'ordre du jour des séances figurent trop souvent des questions qui n'ont rien à voir avec ce qui se passe dans les écoles; quiconque a assisté à une réunion de conseil scolaire peut témoigner qu'on y nage parfois en plein surréalisme. Enfin, la ligne de démarcation entre ceux qui font les politiques (les membres du conseil) et ceux qui les appliquent (les administratrices et administrateurs) est souvent loin d'être évidente, si bien que des conseillères et conseillers en viennent à s'ingérer de façon inopportune dans la vie de leurs écoles.

C'est pour des raisons de ce genre qu'ailleurs dans le monde industrialisé, les conseils scolaires se sont vu retirer une grande partie, sinon la totalité, de leur pouvoir. Mais de tout ce que nous avons vu, rien ne nous a convaincus hors de tout doute que de telles solutions ont pu avoir une incidence particulièrement favorable sur l'éducation des enfants – censément le but de l'exercice, faut-il le rappeler. Par ailleurs, dans une province aussi étendue et variée que la nôtre, il est impossible d'imaginer 5 000 écoles s'administrer elles-mêmes ou relever directement du Ministère. Nous ne sommes donc pas en faveur de supprimer les conseils scolaires en Ontario.

En revanche, notre objectif primordial étant d'offrir aux élèves ontariens une expérience scolaire équitable et sensiblement uniforme, nous recommandons que certaines responsabilités essentielles ne soient plus exercées par les conseils. Il incomberait au Ministère, par exemple, d'établir les plafonds des budgets de dépenses de chacun d'eux. Ce serait à lui aussi de préciser davantage les grandes lignes du programme d'enseignement, en puisant évidemment dans l'immense réservoir des compétences locales.

Ainsi, la responsabilité première des conseils sera de donner une forme concrète et viable aux directives générales du Ministère. C'est leur travail d'agencer les politiques locales, les politiques provinciales et les réalités de leur milieu, de préciser ce qu'ils attendent de leurs écoles et de baliser la voie pour qu'elles puissent répondre à ces attentes. Une fois leurs budgets connus, c'est aux conseils de décider – suivant les critères généraux du Ministère – comment les fonds seront répartis. Ils assurent enfin la communication directe entre l'institution et le grand public et doivent appuyer les efforts des conseils scolaires communautaires pour mobiliser les ressources collectives qui ne s'adressent pas à une école en particulier.

Loin de vouloir sous-estimer l'importance de ce rôle, nous tenons cependant à faire la part des choses. Il s'agit d'un rôle bien délimité. Les conseils assument des fonctions essentielles et nous sommes persuadés qu'ils

peuvent s'en acquitter – très bien, de surcroît – à temps partiel, comme le font déjà la plupart des conseillères et conseillers de l'Ontario. En toute logique, le travail de conseiller scolaire n'est pas un travail à plein temps et ne devrait pas commander un salaire annuel supérieur à 20 000 $. Or, nous avons été surpris d'apprendre que c'est déjà la norme pour la très grande majorité. À peine 5 p. 100 de tous les conseillers et conseillères, dans seulement sept des 172 conseils de la province, gagnent davantage. Bien sûr, ce sont aussi sans doute les mêmes quelques privilégiés qui peuvent compter sur des adjoints, des secrétaires, des bureaux et le reste.

Il est possible également que les conseils n'aient pas besoin d'autant de membres, bien que personne, semble-t-il, n'ait encore établi le ratio idéal entre leur nombre et la population desservie. Quoi qu'il en soit, cette question ne nous inquiète pas outre mesure, tout nombre auquel on puisse arriver ne pouvant qu'être arbitraire.

De même, nous ne partageons pas l'opinion de certains Ontariens et Ontariennes qui disent que nous avons beaucoup trop de conseils scolaires. Comme dans le cas précédent, nous n'avons jamais pu trouver le moindre facteur objectif permettant d'arriver au chiffre idéal. L'Ontario compte déjà beaucoup moins de conseils scolaires que toute autre province canadienne, et beaucoup plus de conseils municipaux que de conseils scolaires; on trouvera au chapitre 17 des données très révélatrices à ce sujet. Rien ne nous permet non plus d'établir un lien quelconque entre le nombre de conseils et la qualité de l'enseignement. Les sommes d'argent qu'on pourrait récupérer à d'autre fins en supprimant quelques conseils n'ont rien de considérable. Il y a certainement lieu de fusionner ceux dont la taille est si modeste que leur viabilité apparaît douteuse, mais en fin de compte, ce n'est pas là à nos yeux un problème majeur de l'éducation en Ontario.

Si on réduit à la fois les responsabilités des conseils et le temps de travail de leurs membres, il devient possible également de réduire le personnel d'administration et de soutien, encore que les coupures budgétaires des dernières années aient déjà engagé ce processus. Par contre, nous devons reconnaître que les conseils ont besoin de suffisamment de personnel de premier ordre pour s'acquitter de leur rôle primordial, qui est de veiller à ce que les écoles atteignent les objectifs fixés. Enfin, si nous recommandons naturellement que les conseils voisins collaborent le plus possible en autant de domaines que possible pour rentabiliser leurs activités, nous voyons bien que cela se fait déjà à grande échelle à travers la province.

Si on donne suite aux différentes recommandations que nous avons faites dans la présente section, il est au moins un conseil qui, à tout prendre, devrait disparaître. L'agglomération torontoise est dotée d'un système à deux paliers composé de six conseils locaux qui sont tous représentés au Conseil scolaire public de la Communauté urbaine de Toronto, un organisme qui avait certes sa raison d'être autrefois mais plus maintenant. Déjà insuffisantes pour justifier son maintien, ses responsabilités seront encore moindres si, comme nous le recommandons, la province se charge directement du financement des écoles. Il ne devrait pas être trop difficile de pourvoir adéquatement aux quelques attributions restantes, notamment celle de la négociation collective à l'échelle de la communauté urbaine. L'heure est venue de démanteler cette instance qui chapeaute les deux paliers de conseils scolaires du Grand Toronto.

Le Ministère

Des conseils scolaires, nous passons logiquement au ministère de l'Éducation et de la Formation lui-même. Si nous en traitons en dernier, ce n'est pas que nous lui accordions une moindre importance, loin de là. Le Ministère joue en effet un rôle de tout premier plan dans la réforme qui est l'objet même de notre rapport.

Nous sommes conscients qu'il y aura ici des levées de boucliers en maints milieux. En effet, les nombreux virages et exigences additionnelles que les ministres ont tour à tour imposés au système ces dernières années, souvent de manière improvisée et sans motifs suffisants, ont fini par semer la consternation chez le personnel enseignant, les parents, les membres et les administrateurs des conseils scolaires. Beaucoup reprochent aussi au Ministère un manque de fermeté et de leadership depuis plusieurs années, auxquels ne sont pas étrangères les réductions de personnel. C'est donc en pleine connaissance de cause que nous présentons nos vues, confiants que ces problèmes ne sont pas insurmontables.

Nous sommes convaincus que les besoins de nos élèves exigent un ministère fort, capable de diriger d'une main ferme et souple l'immense entreprise de l'éducation de cette province, tout en restant sensible à la nécessité d'une participation maximale des ressources locales. Nous attendons du Ministère qu'il établisse les objectifs généraux et les grandes orientations du système scolaire tout entier. À l'heure actuelle, les conseils bénéficiant d'une large assiette fiscale, comme ceux d'Ottawa et du Grand Toronto, peuvent se permettre une certaine latitude vis-à-vis des politiques centrales parce qu'ils ne dépendent pas du Ministère pour se financer. Nous avons voulu tout au long de ce rapport ménager la flexibilité indispensable dans un territoire de la taille et de la diversité de l'Ontario; mais ce sont cette taille et cette diversité mêmes qui rendent d'autant plus nécessaires des politiques d'éducation communes. C'est pourquoi, aussi précieux que soient à nos yeux les conseils scolaires pour traduire les politiques du Ministère à l'échelon local, nous préconisons que ce dernier exerce plusieurs des responsabilités qui leur incombent actuellement.

Ainsi, afin d'assurer une plus grande équité pour tous les élèves, nous croyons qu'il faudrait confier au Ministère l'essentiel des pouvoirs de taxation qui appartiennent présentement aux conseils. En fait, l'équité en général devrait être principalement de son ressort, tout comme l'élaboration d'un programme d'études commun et d'objectifs communs applicables à tous les niveaux de scolarisation, tâche dont il s'acquitterait en mettant à contribution la grande compétence d'éducatrices et d'éducateurs de toute la province. Nous voulons que le Ministère établisse un nouveau bulletin de l'élève dont puissent se servir tous les conseils scolaires.

Mais en même temps, nous avons voulu confier à d'autres instances, plus proches de la vie scolaire, les pouvoirs de décision afférents à certains domaines. Par exemple, nous voyons les directrices et directeurs, les enseignantes et enseignants exercer une autorité et une responsabilité accrues pour assurer la bonne marche de leurs écoles, et c'est notre Ordre des enseignantes et des enseignants qui se chargerait dorénavant de la formation et du perfectionnement du personnel enseignant.

Nous sommes convaincus que les besoins de nos élèves exigent un ministère fort, capable de diriger d'une main ferme et souple l'immense entreprise de l'éducation de cette province, tout en restant sensible à la nécessité d'une participation maximale des ressources locales.

il nous apparaît de la plus haute importance que le système d'éducation soit soumis à un examen public et indépendant. C'est pourquoi nous recommandons la création d'un nouvel organisme, l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage, qui serait composé d'un petit nombre de spécialistes de l'éducation et de l'évaluation et qui relèverait directement de l'Assemblée législative.

Enfin, il importe de signaler que plusieurs autres ministères ontariens ont un rôle essentiel à jouer dans l'avènement d'un meilleur système d'éducation. Surtout si nous voyons dans les partenariats communautaires autre chose que de la pure démagogie politique, la coopération interministérielle est absolument indispensable, tant à Queen's Park qu'à l'échelle locale. Il est toujours sidérant de constater à quel point la collaboration semble douloureuse entre les membres d'un même gouvernement, à moins d'un leadership ferme exercé au plus haut niveau. Ce n'est pas une question de pouvoir, mais bien de volonté politique. Le premier existe, reste à voir pour la seconde.

La redevabilité

Comment la population peut-elle savoir si le système d'éducation public s'acquitte bien de sa tâche et dépense judicieusement les fonds qui lui sont alloués? Qui doit être tenu responsable si ce n'est pas le cas? Voilà des questions brûlantes d'actualité pour de nombreux citoyens et citoyennes, et parfaitement légitimes à nos yeux. La population a le droit de savoir si le système fonctionne dans les meilleures conditions d'efficacité, de rendement et d'équité.

Mais, comme tant d'autres choses, ce n'est pas aussi simple qu'on peut le penser. Il existe un grand nombre d'indices pour mesurer le succès et la qualité de l'éducation, qui vont bien au-delà, comme nous l'avons vu, des notes qu'un enfant obtient dans un test ou un bulletin en particulier. Qui plus est, les indices d'efficacité, de rendement et d'équité sont eux-mêmes très différents les uns des autres, voire contradictoires. Bien que complexe, la tâche s'impose absolument.

Nous répugnons à proposer de nouvelles structures bureaucratiques, mais il nous apparaît de la plus haute importance que le système d'éducation soit soumis à un examen public et indépendant. C'est pourquoi nous recommandons la création d'un nouvel organisme, l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage, qui serait composé d'un petit nombre de

spécialistes de l'éducation et de l'évaluation et qui relèverait directement de l'Assemblée législative. L'une de ses responsabilités premières serait d'évaluer le succès de la politique d'éducation, à partir surtout des deux tests universels de lecture et d'écriture qui seraient donnés en 3e et en 11e années et du test de calcul qui serait donné en 3e année.

D'autres fonctions lui incomberaient naturellement. Il établirait par exemple une série d'indices de mesure dont devraient se servir le Ministère et les conseils scolaires. Il définirait dans ses grandes lignes le contenu obligatoire des rapports annuels du Ministère et des conseils, qu'il réviserait lui-même pour s'assurer de l'exactitude de l'information communiquée et de la justesse du diagnostic posé sur l'état de santé de l'institution.

S'il s'acquitte correctement de sa tâche et diffuse efficacement ses conclusions, ce modeste bureau contribuera sensiblement à rassurer enfin les Ontariennes et les Ontariens quant à la capacité du système d'éducation de leur rendre des comptes.

Conclusion et mise en oeuvre

Après vingt mois de travail, la Commission conclut que le système d'éducation de l'Ontario, s'il a fonctionné relativement bien jusqu'ici, doit maintenant subir une transformation assez radicale, sous l'effet d'un ensemble de facteurs externes d'ordre économique, technologique, social et démographique. Heureusement, avons-nous découvert, nous possédons les connaissances et les techniques nécessaires pour mener à bien cette transformation. Nous pouvons amener nos écoles à former des jeunes mûrs et responsables, porteurs d'un bagage appréciable de connaissances et de compétences acquises au prix d'une éducation rigoureuse mais passionnante, capables de raisonnement critique et de jugement, d'analyse et de synthèse, aptes à travailler dans la collaboration et le respect mutuel et, surtout, ayant appris à apprendre... pour l'amour d'apprendre. La tâche est certes ardue, mais nous devons l'aborder en ne visant rien de moins que ces objectifs élevés.

Nous avons nous-mêmes beaucoup appris de nos travaux et certaines leçons ressortent clairement quant à la réforme que nous envisageons, des leçons si essentielles que toute la démarche risque d'être compromise si on commet l'erreur de les négliger.

1. Il n'y a pas de solutions miracles aux problèmes des écoles d'aujourd'hui. Ni de raccourcis. Mais il y a des solutions.
2. Le processus d'apprentissage est extrêmement complexe; mais il y a des moyens d'amener nos enfants à mieux s'instruire.
3. Le système d'éducation est extrêmement compliqué, mais il y a des moyens de le transformer.
4. Aucun changement sérieux ne peut se produire sans le bon vouloir et la collaboration des enseignantes et enseignants.
5. Les parents qui savent créer un climat d'apprentissage et encourager les efforts de leurs enfants se trouvent à leur donner une longueur d'avance. L'influence parentale est une ressource essentielle largement inexploitée.
6. La façon idéale d'assurer la réussite de tous les enfants est qu'ils aient des parents riches, instruits et professionnels. Cela étant évidemment impossible, les écoles peuvent compenser les désavantages liés au faible rendement scolaire de bien des élèves. Si les antécédents d'un élève demeurent le facteur

Nous serions profondément déçus – comme les milliers de citoyennes et de citoyens que nous avons entendus – si notre rapport devenait un de ces ballons électoraux qu'on se renvoie.

déterminant de sa réussite scolaire, les écoles ont la capacité – pourvu qu'elles le veuillent – de remédier à ces lacunes.

7. Au bout du compte, nous nous en remettons au savoir et à l'engagement des professionnels de l'éducation de l'Ontario. Bien que pères et mères et membres de la collectivité aient certes chacun et chacune une contribution importante à apporter, le leadership éclairé et agissant qu'il nous faut doit venir directement de nos directrices et directeurs d'école, enseignantes et enseignants et autres éducatrices et éducateurs.
8. Il y a dans le système d'éducation des acteurs importants. L'influence de certains, dont les fédérations de l'enseignement, est bien connue alors que celle d'autres, comme les universités, l'est moins. Mais tous doivent accepter de s'engager dans une refonte en profondeur pour qu'elle ait la moindre chance de succès.

Si seulement tous les Ontariens et Ontariennes étaient d'accord avec nous. Pourtant, trop de nos concitoyens pensent que tout irait pour le mieux si on se contentait d'appliquer telle ou telle idée qu'ils défendent passionnément. Trop de tentatives de réforme font totalement abstraction du rôle de l'enseignant, à notre grande stupéfaction, d'ailleurs. Beaucoup de gens font trop peu de cas de l'influence du milieu sur la réussite scolaire. Trop d'intervenants se montrent réticents à adopter la souplesse nécessaire à toute réforme digne de ce nom. Voilà autant d'obstacles au changement qu'il est important de rappeler.

Au chapitre 20, qui traite en détail de la manière dont il faudrait donner suite à notre rapport, nous parlons de la période quelque peu aléatoire qui voit conclure la Commission. Chacun sait qu'une élection provinciale pointe à l'horizon; nous serions profondément déçus – comme les milliers de citoyennes et de citoyens que nous avons entendus – si notre rapport devenait un de ces ballons électoraux qu'on se renvoie au gré d'ambitions politiques à court terme. Comme ce rapport n'a rien à voir avec la partisanerie politique, nous pressons obstinément chacun des trois partis de penser d'abord et avant tout aux besoins de nos élèves et de s'engager à donner suite à nos principales recommandations.

Il peut être utile de résumer ici la démarche qui nous a amenés précisément à nos propositions. Pour nous, l'objet premier de l'institution scolaire est l'apprentissage et l'enseignement, grâce à l'acquisition des «littératies», c'est-à-dire des niveaux successifs de compétence intellectuelle. Mais l'institution doit aussi répondre à des besoins extra scolaires – en partie parce qu'ils ont souvent une influence directe sur l'apprentissage – ce qu'elle ne peut faire qu'avec le concours de la collectivité dont elle fait partie (la campagne menée à l'échelle provinciale contre l'escalade de la violence dans les écoles montre qu'il est possible de rallier devant un ennemi commun toutes les forces vives du système d'éducation). Ces principes énoncés, nous élaborons nos recommandations en nous fondant sur notre connaissance des mécanismes de l'apprentissage et d'un bon enseignement. Bref, nous voulons que s'enrichisse la «culture» de l'école, pour que cette dernière devienne un lieu d'acquisition du savoir par excellence.

Il nous apparaît d'une impérieuse nécessité que le système scolaire soit vraiment équitable pour tous les élèves de la province, ce qui est loin d'être le cas

Il y tant de choses qu'on peut faire dans chacune des écoles de la province sans devoir attendre une initiative ou une autorisation du Ministère!

actuellement. Il faut rééquilibrer les rapports de forces, en confiant des rôles différents, accrus dans bien des cas, aux élèves, aux parents, à la communauté, aux conseils scolaires et, bien sûr, au Ministère lui-même. Enfin, il faut appliquer de facon systématique l'évaluation et la rétroaction dans le cas des élèves et dans le cas des programmes de cours, dans le double but d'améliorer le rendement et de rendre compte aux citoyennes et aux citoyens, qui sont légitimement en droit de connaître la qualité de leur système scolaire et qui en sont responsables.

Bien sûr, beaucoup de nos recommandations entraînent des coûts, un aspect que nous abordons sans détour au chapitre 20. D'une part, nous savons parfaitement que les deniers publics sont plus que jamais comptés; de l'autre, nous avons cru de notre devoir de donner l'heure juste quant aux besoins. Il est vrai également qu'un groupe comme le nôtre est tout à fait incapable d'estimer avec le moindrement de justesse le coût, disons, d'un programme complet d'éducation de la petite enfance. Ce serait peut-être même un peu futile puisqu'il faut nécessairement étaler sur un bon nombre d'années la mise en place d'un programme de cette envergure; il en va de même pour nos autres recommandations «investissements», comme celle de doter toutes les écoles des outils de la technologie de l'information.

Nous croyons aussi qu'il faut répartir autrement les fonds déjà alloués, ce qui pose des choix difficiles mais nécessaires. Pour reprendre notre exemple, si nous prônons l'éducation dès la prime enfance, nous recommandons aussi de supprimer la 5[e] année du secondaire. Les fonds épargnés aux derniers stades de la scolarité seraient ainsi redistribués aux premiers. Nous faisons en outre valoir d'une part que l'éducation de la petite enfance réduirait les besoins de garderies subventionnées et d'autre part, que l'intervention précoce en éducation se rentabilise grâce aux économies qu'elle permettra de réaliser plus tard dans des programmes d'appoint comme l'éducation de l'enfance en difficulté et les classes d'orthopédagogie. Exactement comme la prévention dans le domaine de la santé, dont les coûts initiaux, bien qu'élevés, débouchent en fin de compte sur des économies considérables.

Nous sommes très au fait que si beaucoup de nos recommandations peuvent devenir effectives dès demain à la première heure, bien d'autres exigent du temps; on ne peut pas, de toute évidence, instaurer du jour au lendemain un programme universel d'éducation de la petite enfance. Nous proposons au chapitre 20 et dans ses annexes de multiples façons pour tous les intervenants de participer à la mise en oeuvre de nos recommandations non seulement dans l'immédiat, mais sur des périodes de cinq et de dix ans; il est impossible, on le comprendra, de les répéter toutes ici.

Nous espérons que quiconque s'intéresse suffisamment à notre rapport aura tôt fait de se reporter aux sections où nous indiquons ce que chacun peut déjà faire. Tous et toutes peuvent mettre la main à la pâte; comme nous l'avons dit plus haut, il y tant de choses qu'on peut faire dans chacune des écoles de la province sans devoir attendre une initiative ou une autorisation du Ministère!

Mais puisque tous les yeux se tourneront vers lui, l'acteur le plus essentiel à toute réforme globale de l'éducation, celui qui doit montrer le chemin et tenir les guides, arrêtons-nous un instant au rôle du Ministère.

Premièrement, nous espérons que le Ministre donnera publiquement son appui à nos recommandations.

Deuxièmement, le Ministère devrait créer une Commission de mise en oeuvre, relevant directement de l'Assemblée législative et expressément investie des vastes pouvoirs nécessaires pour superviser tout le processus complexe de la réforme. Troisièmement, alors que cette Commission se met en marche, le Ministère devrait énoncer clairement les objectifs, les orientations et les principes qui gouverneront l'éducation au cours de la prochaine décennie.

Quatrièmement, le Ministère devrait commencer dès maintenant à jeter à tout le moins les bases d'une série d'initiatives de toutes sortes : réforme de la gestion des écoles de langue française, Ordre des enseignantes et des enseignants, centre de coordination de la technologie de l'information, éducation de la petite enfance, représentation des écoles catholiques à des postes clés du Ministère, chartes des droits et responsabilités des élèves et des parents, coordination interministérielle des services à l'enfance, Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage, conseils scolaires communautaires, etc. Disons-le sans fausse modestie : ce ne sont pas les recommandations ni les secteurs d'intervention qui manquent.

Encore une fois, nous ne saurions trop insister sur un point : pendant que le Ministère se mettra au travail, nous espérons que tous les autres intervenants *clés* lui emboîteront le pas. Bien des groupes ont le sort de notre rapport entre leurs mains. Les conseils scolaires, dont l'utilité même est contestée dans certains milieux, pourraient clouer le bec à leurs détracteurs s'ils s'employaient énergiquement à fixer des priorités et à traduire les politiques du Ministère à l'échelon local. Les syndicats de l'enseignement, avouons-le, ont pouvoir de vie ou de mort sur toute tentative de réforme en profondeur; aussi nous les exhortons à prouver que nous avons eu raison de nous fier entièrement au professionnalisme des enseignantes et enseignants et de leur assigner un rôle central à chaque étape de nos travaux.

Directrices et directeurs, enseignantes et enseignants n'ont pas besoin non plus d'une quelconque autorisation pour donner forme aux idées émises sur l'accueil des parents dans les écoles, et les conseiller entre autres sur leur contribution possible à la réussite scolaire de leur enfant. De leur propre chef, les directions d'école peuvent commencer dès maintenant à mettre sur pied les conseils scolaires communautaires et inviter la collectivité à partager les responsabilités que la société a rejetées sur les écoles sans se demander si elles pouvaient ou non s'en acquitter. Les gens d'affaires et les syndicats devraient commencer à s'intéresser sérieusement aux politiques de promotion des valeurs familiales en milieu de travail, et les entreprises à préparer la distribution dans les écoles de leur matériel informatique excédentaire.

Enfin, nous espérons qu'un grand nombre de parents et de jeunes se plongeront dans la lecture de ce modeste ouvrage et sauront s'en inspirer pour agir. Tout au long de notre mandat, nous sommes sortis des sentiers battus pour rejoindre ceux et celles qui n'ont peut-être pas l'assurance nécessaire pour se présenter devant des commissions d'appellation «royale». Nous avons fait un effort particulier pour pouvoir entendre ceux et celles qui sont mal à l'aise en public et qui ont rarement la chance de témoigner devant des groupes comme le nôtre. C'est à vous tous et toutes que ce document est spécialement adressé. Maintenant que vous l'avez lu, nous comptons sur vous pour assumer, de concert avec les conseils scolaires, les directions d'école et le corps enseignant, le

rôle accru que vous avez le droit et le pouvoir de jouer dans le système scolaire. Enfin, vous n'avez besoin du feu vert de personne pour commencer à faire valoir vos droits ou, ce qui n'est pas moins important, à prendre vos propres responsabilités.

Si notre rapport parvient à susciter des réactions concrètes de ce genre, nous sommes persuadés qu'une réforme lourde de sens de notre système d'éducation en Ontario sera enfin mise en marche. La route sera difficile, semée d'embûches. Ainsi en va-t-il de toute évolution radicale. Grâce aux milliers de gestes que poseront tous ceux et celles qui ont à coeur l'éducation dans cette province, guidés par l'objectif primordial d'offrir un meilleur apprentissage à tous les élèves, sans exception, nous avons bon espoir : nos écoles sauront se montrer à la hauteur de la tâche fabuleuse qui les attend, celle de préparer nos enfants au monde imprévisible du XXIe siècle.

Ensemble, les Ontariennes et les Ontariens peuvent donner le jour à un système scolaire remarquable. Notre travail à nous est terminé. Le Rapport de la Commission royale sur l'éducation est maintenant entre vos mains. Son sort dépend de vous, tout comme le sort du système d'éducation de l'Ontario.

Veuillez agréer l'expression de notre confiance.

L'honorable Monique Bégin, C.P., Coprésidente
Gerry Caplan, Coprésident
Dennis Murphy, Commissaire
Avis Glaze, Commissaire
Manisha Bharti, Commissaire

Nous avons bon espoir : nos écoles sauront se montrer à la hauteur de la tâche fabuleuse qui les attend, celle de préparer nos enfants au monde imprévisible du XXIe siècle. Ensemble, les Ontariennes et les Ontariens peuvent donner le jour à un système scolaire remarquable.





Volume I

Mandat, opinions et enjeux

Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation

Volume II

Apprendre : notre vision de l'école

Pour l'amour d'apprendre

Rapport de la Commission royale sur l'éducation

Volume III
Les éducateurs, les éducatrices

Volume IV
Des idées à l'action

Pour l'amour d'apprendre : Recommandations

Voici les recommandations de tout le rapport.

Chapitre 7 : Apprendre de la naissance à 6 ans – La transition du foyer à l'école

Voici les recommandations de la Commission :

1. Nous recommandons que l'éducation de la petite enfance soit offerte par tous les conseils scolaires à tous les enfants de trois à cinq ans que les parents ou tutrices ou tuteurs désirent inscrire. L'éducation de la petite enfance remplacerait progressivement les programmes de prématernelle et de maternelle ou jardin d'enfants et deviendrait ainsi une partie intégrante du système d'éducation publique.

2. Nous recommandons que le programme d'éducation de la petite enfance soit introduit à mesure que l'espace devient disponible.

3. Nous recommandons que, dans la mise en oeuvre du programme d'éducation de la petite enfance, le gouvernement provincial accorde un financement prioritaire aux modules scolaires de langue française.

4. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation rédige un guide s'adressant aux parents, aux enseignantes et aux enseignants et aux autres intervenants de la petite enfance, décrivant les étapes de l'apprentissage et ses résultats souhaitables et possibles à partir de la naissance, et que ce programme soit relié au programme d'études commun qui commence en 1re année. Ce guide, comprenant aussi les objectifs d'apprentissage spécifiques pour l'âge de six ans, servirait dans l'élaboration du programme d'études de l'éducation de la petite enfance.

Chapitre 8 : Apprendre : de 6 à 15 ans – Notre programme d'études commun

Voici les recommandations de la Commission :

5. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation décrive clairement les résultats attendus en ce qui concerne l'apprentissage de la langue, des mathématiques, des sciences, de l'informatique, de l'apprentissage en groupe, des relations interpersonnelles et du sens des valeurs, depuis la maternelle jusqu'à la fin de l'école secondaire, et qu'un lien soit établi entre ces résultats et les travaux du Conseil des normes et de l'agrément des programmes collégiaux et les universités. Nous recommandons aussi qu'il élabore des normes précises semblables à celles qui existent dans le domaine des mathématiques et de la langue (connaissance de la lecture, de l'écriture et du calcul) pour les trois autres domaines.

6. Nous recommandons que l'acquisition d'une troisième langue fasse partie intégrante du programme d'études commun dès un très jeune âge et jusqu'à la 9e année inclusivement, étant entendu que le choix de la langue ou des langues enseignées ou acquises sera déterminé à l'échelle locale. Nous recommandons en outre que l'acquisition d'une troisième langue en dehors de l'école soit reconnue comme l'équivalent d'un cours, cette équivalence étant sanctionnée par un examen semblable à l'examen d'exemption que nous proposons dans le système de crédits scolaires au cours secondaire.

7. Nous recommandons que toutes les écoles élémentaires incorporent à leurs programmes quotidiens une période

d'exercice physique régulier d'au moins 30 minutes. Cette période d'exercice quotidienne est un élément essentiel d'un environnement scolaire sain. Les écoles qui ne sont pas en mesure de dégager des périodes quotidiennes pour l'exercice physique devraient au moins prévoir trois périodes d'exercice par semaine.

8. Nous recommandons que, dès la 1re et jusqu'à la 5e ou la 6e année, une même éducatrice ou un même éducateur suive les progrès de chaque élève pendant toutes les années que l'élève passe à l'école et ait la responsabilité de tenir à jour le dossier scolaire de l'élève.

9. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation et les conseils scolaires locaux prennent des mesures d'incitation favorisant la création d'unités d'apprentissage plus petites (comme le système des «écoles dans l'école» ou le système d'«académies») au sein des grandes écoles du cycle intermédiaire et des grandes écoles secondaires.

10. Nous recommandons qu'un «Dossier cumulatif de l'élève» soit établi pour chaque élève à compter de la 7e année. Ce dossier consignera les résultats scolaires et les autres expériences d'apprentissage de l'élève et sera considéré comme le principal outil de planification de ses études secondaires et postsecondaires. Enfin, il sera revu deux fois par année par l'élève, les parents et l'enseignante ou l'enseignant qui a des rapports constants avec l'élève et qui a la responsabilité de la suivre ou de le suivre tout au long de son séjour dans l'école.

11. Nous recommandons l'élaboration d'un programme-cadre pour chaque matière enseignée dans le programme d'études commun. Ce programme-cadre guiderait les enseignantes et enseignants dans la préparation de programmes qui aideront les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage énoncés dans *Le programme d'études commun.* Ce programme-cadre devrait comporter pour les enseignantes et les enseignants des conseils pratiques sur les façons dont les parents peuvent aider leurs enfants à la maison.

12. Nous recommandons que le ministre de l'Éducation et de la Formation modifie les règlements de manière à permettre aux conseils scolaires de prolonger la durée de la journée d'école et de l'année scolaire.

13. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation mette au point, de concert avec des spécialistes des programmes scolaires et de l'apprentissage, des stratégies fondées sur une théorie et une pratique solides et assorties d'exemples détaillés visant à moduler davantage le temps dont dispose chaque élève pour maîtriser les matières au programme.

14. Nous recommandons que chaque école et chaque conseil scolaire qui le souhaite soit autorisé à élaborer et à offrir des programmes qui s'ajoutent à ceux du *Programme d'études commun*, à condition que ces programmes supplémentaires respectent des critères élaborés par la province et à condition qu'au moins 90 p. 100 du temps d'enseignement soit consacré au *Programme d'études commun, de la 1re à la 9e année.*

Chapitre 9 : Apprendre : de 15 à 18 ans – Les années de spécialisation

Voici les recommandations de la Commission :

15. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation examine l'éducation offerte par les collèges communautaires, son mandat, son financement, sa cohérence et sa place dans le «système» d'éducation en Ontario, et que les chemins qui mènent de l'école secondaire au collège soient précisés, en accordant une attention particulière aux élèves qui ne se dirigent pas vers l'université.

16. Nous recommandons par conséquent que les études secondaires soient définies comme un programme de trois ans, commençant après la 9e année, et que les élèves ne soient autorisés à prendre qu'un maximum de trois cours, en sus des 21 cours obligatoires, pour un total ne dépassant pas 24 crédits. Nous recommandons en outre que tous les cours auxquels l'élève s'est inscrit, qu'il les ait terminés ou pas, réussis ou échoués, figurent dans son relevé de notes.

17. Nous recommandons qu'il n'y ait que deux, et non pas trois, types («niveaux») différents de cours.

18. Nous recommandons que certains cours (appelés Cours académiques de l'Ontario ou CAcO) soient offerts et mettent l'accent sur des connaissances plus générales; et que d'autres cours (appelés Cours appliqués de l'Ontario ou CApO) soient offerts et mettent l'accent sur les applications pratiques; et que d'autres cours encore soient offerts sous

forme de cours communs reposant à la fois sur des approches générales et appliquées, et qu'ils n'aient pas de désignation particulière.

19. Nous recommandons que les grandes écoles secondaires soient réorganisées en «écoles dans l'école» ou «académies», où les élèves côtoient le même noyau d'enseignantes, d'enseignants et d'élèves pendant la majeure partie de leur programme. Ces unités pourraient être axées sur des matières, des disciplines ou des intérêts.

20. Nous recommandons premièrement, que les élèves participent à un exercice physique au moins trois fois par semaine, pour une durée minimale de 30 minutes, à l'intérieur ou à l'extérieur des classes d'éducation physique.

21. Nous recommandons deuxièmement, que les élèves participent pendant au moins 20 heures par année (deux heures par mois) à des activités de service communautaire, organisées et contrôlées par l'école, à l'intérieur ou à l'extérieur de celle-ci.

22. Nous recommandons que les mêmes efforts consacrés à élaborer centralement des stratégies et des idées pour accroître la souplesse et la personnalisation de l'apprentissage, que nous avons recommandés pour le programme d'études commun, soient appliqués aussi aux années de spécialisation.

23. Nous recommandons d'établir un ensemble de résultats à atteindre à la fin de la 12e année, en fonction des matières et des compétences, et que ces résultats soient énoncés brièvement. Nous recommandons en outre que certains résultats attendus s'appliquent à tous les apprenants et apprenantes, et que des résultats additionnels s'appliquent au programme de CAcO et au programme de CApO.

24. Nous recommandons que les élèves aient la possibilité d'accumuler jusqu'à deux crédits en langues étrangères en vue de l'obtention de leur diplôme, peu importe la façon dont ils ont acquis leur formation ou la connaissance de cette langue, s'ils peuvent démontrer par un examen qu'ils maîtrisent la langue suffisamment bien.

25. Nous recommandons que le Conseil ontarien de la formation et de l'adaptation de la main-d'oeuvre (COFAM) soit investi du mandat d'établir, en partenariat avec les conseils scolaires, les collèges communautaires et d'autres partenaires de la collectivité, des programmes qui aideront les diplômés d'écoles secondaires et les décrocheurs à réussir leur intégration au marché du travail, ce qui inclut des possibilités accrues de stages d'apprentissage et d'autres types de formation, ainsi que du counseling d'emploi.

26. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation rédige un document bref et clair expliquant aux parents ce que leurs enfants devraient apprendre et savoir à toutes les étapes de développement décrites dans *Le Programme d'études commun,* ainsi que les résultats attendus au niveau secondaire. Ce document devrait également renfermer des renseignements succincts sur les programmes d'études collégiaux et universitaires.

27. Nous recommandons que, pour permettre à tous les résidents et résidentes de l'Ontario, peu importe leur âge, d'obtenir un diplôme d'études secondaires, les conseils scolaires financés par les fonds publics aient le mandat et les ressources financières nécessaires pour offrir des programmes d'éducation des adultes.

28. Nous recommandons qu'un processus cohérent d'évaluation des acquis soit établi pour les élèves adultes en Ontario, et que dans ce processus soit inclus un examen en vue d'obtenir un diplôme équivalent au diplôme d'études secondaires.

29. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation, dans le cadre de son mandat qui comprend aussi l'enseignement postsecondaire, exige des universités et des collèges qu'ils élaborent des examens d'exemption ou d'autres formes appropriées d'évaluation des acquis, pour toutes les années universitaires y compris l'octroi de diplômes et de grades universitaires.

30. Nous recommandons que le droit des adultes de parfaire leur éducation soit protégé, peu importe leur situation sur le marché de l'emploi ou leurs intentions à cet égard.

31. Nous recommandons que le COFAM définisse et prévoie immédiatement dans le programme d'alphabétisation des adultes à court terme et à moyen terme, une composante en français qui ne soit pas liée à la

participation au marché du travail, et qui vienne s'ajouter aux programmes en français liés à la participation réelle ou possible au marché du travail.

Chapitre 10 : L'aide à l'apprentissage : Besoins particuliers et mesures spéciales

Voici les recommandations de la Commission :

32. En conséquence, la Commission recommande que le Ministère rende obligatoires les programmes d'ELS/ESD dans les écoles de langue anglaise et les programmes d'ALF/PDF dans les modules scolaires de langue française, pour que les élèves immigrants qui parlent peu ou pas l'anglais ou le français, de même que les ayants droit visés par la Charte qui parlent peu ou pas le français, reçoivent le soutien dont ils ont besoin, par le biais de modèles de prestation choisis localement. Dans les subventions qu'il octroie à titre de financement global, le Ministère devrait également prévoir les suppléments budgétaires nécessaires pour permettre aux écoles d'offrir de tels programmes chaque fois que, de l'avis de la collectivité, ils sont nécessaires.

33. Nous recommandons qu'aucun enfant présentant des difficultés dans l'apprentissage de la lecture ou du retard par rapport à ses camarades ne se voit accoler l'étiquette «en difficulté d'apprentissage», à moins d'avoir reçu une aide individuelle intensive pour l'apprentissage de la lecture et que cette aide n'ait pas donné lieu à une amélioration concrète de son rendement scolaire.

34. Nous recommandons que, parallèlement aux programmes destinés aux élèves surdoués, des programmes d'accélération soient offerts systématiquement à l'intention d'élèves rapides dont la rapidité d'apprentissage est établie par des évaluations menées par les enseignantes et enseignants, par des examens d'exemption ou par d'autres méthodes appropriées.

35. Nous recommandons, lorsque les parents et le personnel enseignant s'entendent sur la meilleure solution pour aider l'élève, et que le consentement parental éclairé a été donné par écrit, que l'on ne convoque pas le CIPR.

36. Nous recommandons, lorsque les parents et le personnel enseignant ne s'entendent pas et que le CIPR doit être convoqué, qu'un animateur/médiateur soit choisi, selon les besoins, pour faciliter les discussions et en arriver à un compromis, afin de réduire les risques d'appel devant les tribunaux; et nous recommandons que la législation soit modifiée pour prévoir cette médiation préalable.

37. Nous recommandons, lorsque l'élève a été formellement identifié(e) et placé(e), que la révision annuelle soit remplacée par des évaluations individuelles semestrielles qui montreront si l'élève a progressé et quelle est l'ampleur de ses progrès sur une période de cinq mois; nous recommandons également que la décision de poursuivre le programme se fonde sur des données objectives de même que sur le jugement du personnel enseignant et des parents à l'égard des progrès de l'élève.

38. Nous recommandons que les conseils scolaires cherchent des moyens d'offrir une aide spéciale aux élèves qui en ont besoin pour apprendre au même rythme que leurs camarades sans avoir recours à un processus d'identification formel comme le CIPR.

39. Nous recommandons que, même, si l'intégration est la norme, les conseils scolaires continuent d'offrir toute une gamme de services à l'intention des élèves dont les besoins seraient mieux satisfaits dans d'autres milieux, de l'avis des parents et de l'avis du personnel enseignant.

40. Nous recommandons que tout le personnel enseignant des écoles élémentaires ait régulièrement accès à une coordonnatrice ou un coordinateur communautaire qui serait chargé notamment de la coordination du programme de sensibilisation au choix de carrière offert à l'école, et qui travaillerait en collaboration avec le personnel enseignant et les membres de la collectivité pour mettre sur pied et soutenir le programme.

41. Nous recommandons qu'à partir de la 6ᵉ ou de la 7ᵉ année et jusqu'à la fin de la 12ᵉ année, toutes les écoles offrent les services de personnes spécialisées ou qualifiées en formation au choix d'une carrière pour offrir les services d'orientation professionnelle.

42. Nous recommandons que le Ministère, de concert avec des groupes professionnels de spécialistes de la formation au choix d'une carrière, l'Association des conseillers en orientation scolaire de l'Ontario et l'*Association of Career*

Centres in Educational Settings, et en consultation avec les collèges, les universités, le monde des affaires et les syndicats, établisse un continuum des résultats que les élèves doivent atteindre sur les plans de la sensibilisation et de la formation au choix d'une carrière, et ce, pour toutes les années, depuis la première jusqu'à la douzième.

43. Pour répondre aux besoins des élèves en matière d'orientation et de counseling personnel :

Nous recommandons premièrement que le ministère de l'Éducation et de la Formation assume la responsabilité de communiquer avec le ministère de la Santé et définisse, de concert avec lui, les programmes et les services essentiels de promotion de la santé mentale qu'il y a lieu d'offrir dans les écoles; la formation professionnelle nécessaire pour celles et ceux qui les offriront; les services qui devraient être offerts aux élèves à l'extérieur des écoles et par qui; et les structures de partage des responsabilités à l'égard de ces services entre les deux ministères.

44. Nous recommandons deuxièmement que le ministère de l'Éducation et de la Formation clarifie la nature et la fonction du counseling personnel et social dans les écoles, et notamment :

a) qu'il redéfinisse la formation appropriée que doivent recevoir les orienteurs ou les conseillers en counseling personnel, et qu'il établisse et mette en oeuvre un plan pour la formation ou le recyclage des personnes qui offrent actuellement ces services ou qui devraient les offrir; et ce, en collaboration avec l'Association des conseillers en orientation scolaire de l'Ontario et des représentants des collèges et des universités. Cette formation devrait également être accessible par le biais d'autres programmes que celui de la formation des enseignantes et des enseignants;

b) qu'il s'assure que de tels services soient offerts par les personnes qui, après une date déterminée, auront reçu la formation ainsi définie.

45. Nous recommandons troisièmement que le ministère de l'Éducation et de la Formation élabore un nouveau programme-cadre en matière d'orientation personnelle et sociale qui remplacerait *Orientations : Programme-cadre – cycles intermédiaire et supérieur, 1984,* et qui comporterait une description du type de dotation différenciée nécessaire à la prestation de services d'orientation et de counseling dans les écoles élémentaires et secondaires.

Chapitre 11 : L'évaluation du rendement

Voici les recommandations de la Commission :

46. Nous recommandons que, pendant la formation initiale et le perfectionnement professionnel continu, on consacre beaucoup plus de temps à apprendre aux enseignantes et aux enseignants comment évaluer les progrès des élèves de façon à aider ces derniers à améliorer leur rendement, et nous favorisons à cette fin un mécanisme de pratique et d'orientation dirigées pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage.

47. Nous recommandons au ministère de l'Éducation et de la Formation de mettre au point, sans tarder, les ressources pédagogiques nécessaires pour que les enseignantes et les enseignants puissent évaluer le travail des élèves avec exactitude et cohérence, en se référant aux résultats d'apprentissage qui serviront de base à des évaluations et des bulletins normalisés.

48. Nous recommandons au ministère de l'Éducation et de la Formation de concevoir, en association avec des éducateurs et éducatrices de profession, des experts en évaluation, des parents, des élèves et des représentants du grand public, un bulletin scolaire unique adapté à chaque classe. Appelé Rapport des progrès de l'élève, il sera directement lié aux résultats et aux normes de l'année ou du cours en question et, toutes années confondues, il constituera le principal outil utilisé pour communiquer aux parents et aux élèves les progrès réalisés. Les conseils scolaires ne pourront en supprimer aucune partie, mais ils pourront demander au Ministère l'autorisation d'y ajouter des données.

49. Nous recommandons au Ministère de vérifier l'objectivité de ses propres instruments d'évaluation, et de contrôler en collaboration avec les conseils scolaires et les organismes professionnels d'autres outils d'évaluation; de permettre aux enseignantes et enseignants d'approfondir leurs connaissances et leur formation pour les aider à dépister et à éliminer les préjugés dans tous les volets des

évaluations; et de vérifier les effets des évaluations sur divers groupes.

50. Nous recommandons donc de soumettre tous les élèves à deux évaluations uniformes à la fin de la 3e année, l'une en lecture et écriture, l'autre en calcul, en fonction de normes et de résultats d'apprentissage à atteindre bien définis et parfaitement connus des enseignantes et enseignants, des parents et des élèves.

51. Nous recommandons que l'élaboration, l'administration, la notation et la communication des résultats de ces évaluations soient confiées à un petit organisme de compétence supérieur, indépendant du ministère de l'Éducation et de la Formation, que l'on appellera «Office de la redevabilité et du rendement de l'apprentissage».

52. Nous recommandons que pour obtenir le diplôme d'études secondaires, les élèves doivent réussir le test de lecture et d'écriture.

53. Nous recommandons que le Ministère continue à participer et à apporter son soutien à des évaluations nationales et internationales, et à s'efforcer de les améliorer.

54. Nous recommandons que le Ministère élabore des plans pluriannuels détaillés en prévision d'évaluations à grande échelle (enquêtes sur les programmes, contrôle des examens), qui précisent les données à recueillir et la façon dont la mise en oeuvre sera surveillée, et qu'il communique les résultats au public et informe les éducatrices et éducateurs et le public sur la façon d'interpréter et d'utiliser les résultats.

55. Nous recommandons que, pour commencer, et durant cinq à sept ans, jusqu'à ce que le mécanisme soit bien ancré dans le système scolaire et dans l'esprit du public, on charge un organisme indépendant de mettre en oeuvre les évaluations provinciales à grande échelle dans les classes de 3e et 11e année et d'en communiquer les résultats. Les rapports et recommandations de l'Office de la redevabilité et du rendement de l'apprentissage seront directement transmis au Ministre, à l'Ordre des enseignantes et des enseignants et à la population.

56. Nous recommandons au ministère de l'Éducation et de la Formation de mettre au point, en collaboration avec des membres de la collectivité et des chercheures et chercheurs, des modalités précises pour recueillir et communiquer des données provinciales sur le rendement des élèves (notes et résultats des tests de «littératie» dans les classes de 3e et de 11e année) de groupes désignés, en fonction du sexe, de la race, de l'identité ethnoculturelle et de la situation socio-économique.

Chapitre 12 : Les éducateurs, les éducatrices

Voici les recommandations de la Commission :

57. Nous recommandons que la *Loi sur l'éducation* soit amendée afin de permettre aux instructrices et instructeurs non certifiés de superviser les élèves, dans des conditions et des circonstances précises, et d'offrir certains programmes non-académiques. Les instructrices et instructeurs, désignés par la directrice ou le directeur de l'école, proviendraient des secteurs de la santé, des loisirs et de l'assistance sociale, ou d'autres secteurs de la communauté.

58. Nous recommandons que soit établi un corps professionnel à réglementation autonome pour les enseignantes et les enseignants, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, et que ses pouvoirs, ses responsabilités de même que l'adhésion à l'Ordre soient prescrits par la loi. L'Ordre devrait avoir la responsabilité de fixer les normes de la profession, de délivrer le brevet d'enseignement et d'approuver les programmes d'éducation des enseignantes et enseignants. Les éducatrices et éducateurs professionnels devraient constituer la majorité des membres de l'Ordre, mais la communauté dans son ensemble devrait être bien représentée par des personnes extérieures au monde de l'éducation.

59. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants, en étroite collaboration avec les facultés d'éducation, élabore un processus de reconnaissance officielle («d'agrément») des programmes de préparation à l'enseignement offerts par les facultés d'éducation de l'Ontario, et que l'Ordre soit responsable de la mise en oeuvre de ce processus d'approbation.

60. Nous recommandons que les facultés d'éducation et le personnel scolaire qui supervise les étudiantes-enseignantes

et les étudiants-enseignants aient la responsabilité de s'assurer que celles et ceux dont la candidature est recommandée pour le brevet d'enseignement de l'Ontario possèdent les qualités personnelles requises pour entrer dans la profession, et que les candidates et candidats qui ne possèdent pas ces qualités soient détournés des programmes de préparation à l'enseignement.

61. Nous recommandons que les facultés d'éducation augmentent leurs efforts pour admettre plus d'étudiantes-enseignantes et d'étudiants-enseignants provenant de groupes précédemment sous-représentés, notamment les minorités ethnoculturelles et raciales, les groupes autochtones et les personnes handicapées, et qu'elles soient responsables de montrer à l'Ordre des enseignantes et des enseignants que des progrès notables sont réalisés dans l'atteinte de cet objectif.

62. Nous recommandons que les facultés d'éducation, les conseils scolaires et les fédérations d'enseignantes et d'enseignants mettent sur pied des programmes conjoints pour encourager un plus grand nombre de jeunes gens appartenant aux groupes minoritaires à songer à l'enseignement comme carrière, et pour s'assurer que les personnes minoritaires, jeunes et adultes, qui s'intéressent à l'enseignement aient des occasions d'acquérir l'expérience nécessaire auprès des enfants et des adolescentes et adolescents.

63. Nous recommandons que les facultés d'éducation établissent des partenariats avec des écoles et des conseils scolaires publics, catholiques et de langue française sélectionnés qui acceptent de former les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants en collaboration avec les facultés. Dans de tels établissements, désignés comme «écoles de perfectionnement professionnel», professeurs et personnel enseignant seraient chargés d'élaborer en commun le programme et de guider les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants dans leur apprentissage.

64. Nous recommandons que le personnel scolaire responsable des étudiantes-enseignantes et des étudiants-enseignants soit choisi conjointement par la faculté d'éducation et la direction de l'école, et qu'il participe lui-même à un programme de préparation en bonne et due forme, afin de s'assurer qu'il comprend à fond le processus d'apprentissage de l'enseignement, et qu'il s'entend sur les habiletés, connaissances, compétences et valeurs que devraient avoir les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants.

65. Nous recommandons que le personnel scolaire qui supervise les étudiantes-enseignantes et les étudiants-enseignants contribue de manière significative aux recommandations concernant la délivrance du brevet d'enseignement.

66. Nous recommandons qu'un ensemble de cours préalables communs soit établi au premier cycle en vue de l'inscription dans les programmes de formation initiale des enseignantes et enseignants, les décisions quant aux cours préalables étant prises par l'Ordre des enseignantes et des enseignants, en tenant compte des recommandations des facultés d'éducation et des conseils scolaires.

67. Nous recommandons que les facultés de lettres et de sciences soient encouragées à collaborer avec les facultés d'éducation à la préparation de cours appropriés au premier cycle, lorsque ceux-ci font défaut, dans des matières qui sont des prérequis à l'inscription dans les facultés d'éducation.

68. Nous recommandons que le programme consécutif de préparation initiale à l'enseignement soit prolongé d'un an, et que l'on ajoute une année au programme simultané. Nous recommandons que le baccalauréat en éducation soit décerné une fois que la candidate ou le candidat a terminé avec succès le programme de deux ans ou, dans le cas du programme simultané, a réussi l'équivalent du programme de deux ans en éducation.

69. Nous recommandons qu'au lieu des 40 journées de stage pédagogique exigées actuellement des étudiantes-enseignantes et étudiants-enseignants, elles ou ils fassent des stages d'observation et de pratique pédagogique d'une durée au moins équivalente dans les écoles désignées comme établissements de perfectionnement professionnel, pendant la première année du programme de baccalauréat en éducation, et qu'elles ou ils passent une bonne partie (au moins trois mois) de la deuxième année à travailler dans les écoles, sous la surveillance du personnel scolaire. Nous recommandons que les étudiantes et étudiants inscrits dans

les programmes simultanés aient à remplir les mêmes exigences, au cours de la durée du programme de formation initiale.

70. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants, sur la recommandation des facultés d'éducation, délivre un brevet d'enseignement de l'Ontario provisoire à celles et ceux qui obtiennent un baccalauréat en éducation.

71. Nous recommandons que le brevet d'enseignement de l'Ontario devienne permanent après une année d'enseignement en Ontario, sur la recommandation d'une directrice ou d'un directeur d'école ou d'une agente ou d'un agent de supervision qualifié. Toutefois, le processus d'obtention du brevet d'enseignement serait tout à fait distinct de l'octroi de contrats d'enseignante et d'enseignant, stagiaire ou permanent, par le conseil employeur.

72. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants établisse des critères pour la certification à l'enseignement préscolaire, et que, quelles que soient les exigences adoptées en matière de préparation et d'obtention du brevet, les enseignantes et les enseignants en éducation de la petite enfance aient des qualifications équivalentes à celles des autres membres du personnel enseignant, et jouissent d'un statut égal.

73. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants se penche sur la question de la reconnaissance de celles et ceux qui ont actuellement un diplôme de niveau collégial en éducation de la petite enfance ou un brevet d'enseignement au cycle primaire et qui seront touchés par la création de programmes d'éducation préscolaire pour les enfants de trois ans dans les écoles publiques.

74. Nous recommandons que les conseils scolaires soient tenus d'offrir un appui professionnel convenable et soutenu à toutes les enseignantes et à tous les enseignants pendant leur première année d'exercice, afin de faciliter leur passage à l'enseignement à temps plein.

75. Nous recommandons que le perfectionnement professionnel soit obligatoire pour toutes les éducatrices et tous les éducateurs du système d'éducation publique, avec un renouvellement du brevet d'enseignement tous les cinq ans, qui dépendrait d'un rendement satisfaisant et d'une participation à des activités de perfectionnement professionnel reconnues par l'Ordre des enseignantes et des enseignants.

76. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation, les conseils scolaires et les fédérations, en collaboration avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants, étudient et favorisent divers moyens d'offrir des possibilités de ressourcement professionnel au personnel enseignant et aux responsables de l'administration scolaire.

77. Nous recommandons que tous les conseils scolaires mettent à la disposition du public des renseignements sur leurs systèmes d'évaluation du rendement, à l'aide de bulletins d'information ou d'autres moyens, de manière à informer les élèves, les parents, le personnel enseignant et le public des principes essentiels de l'évaluation du rendement et des lignes directrices suivies.

78. Nous recommandons que tous les systèmes d'évaluation du rendement des conseils scolaires prévoient une disposition pour solliciter systématiquement et régulièrement les commentaires des élèves et des parents concernant l'enseignement, la salle de classe, le climat à l'école, et les questions pour lesquelles elles et ils ont des suggestions ou des préoccupations.

79. Nous recommandons que le personnel enseignant débutant ait la possibilité d'obtenir une rétroaction utile auprès des collègues autres que la directrice ou le directeur d'école, ou la directrice adjointe ou le directeur adjoint, étant entendu que cette information ne sera pas utilisée pour prendre des décisions visant le contrat d'enseignante ou d'enseignant permanent. Des mentors désignés ou, dans les écoles secondaires, des chefs de département, pourraient prêter leur aide sur ce plan.

80. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants, le Ministère et les conseils scolaires soulignent clairement que les directrices et les directeurs d'école ont la responsabilité d'exiger un rendement satisfaisant du personnel enseignant de leurs écoles, et qu'il incombe aux agentes et agents de supervision d'exiger que la direction de l'école applique les mesures qui s'imposent à

l'égard des enseignantes et enseignants dont le rendement est jugé insatisfaisant.

81. Nous recommandons que le Ministère, les fédérations d'enseignantes et d'enseignants, ainsi que les conseils scolaires concluent une entente sur tous les changements à apporter pour s'assurer que la politique et les pratiques relatives au congédiement assurent un équilibre réel entre les droits du personnel enseignant et les droits des élèves.

82. Nous recommandons qu'une maîtrise en éducation soit une condition à remplir pour être nommé au poste de directrice ou de directeur d'école, ainsi qu'au poste de directrice adjointe ou de directeur adjoint.

83. Nous recommandons que les cours de formation que la province offre aux candidates et candidats à la direction d'école se poursuivent, mais qu'ils soient régulièrement évalués, dès maintenant, par un comité d'évaluation indépendant formé de directrices et de directeurs d'école, d'agentes et d'agents de supervision en exercice, de spécialistes de l'administration scolaire, et d'au moins une personne de l'extérieur de l'Ontario. L'évaluation devrait être rigoureuse et indiquer dans quelle mesure le cours parvient à conférer les compétences et connaissances requises, de même qu'à répondre aux besoins du système. La poursuite de tout cours dépendrait d'une évaluation satisfaisante.

84. Nous recommandons que les conseils scolaires créent diverses expériences structurées permettant aux personnes qui aspirent à un poste d'administratrice ou d'administrateur et à celles qui commencent à exercer dans ce métier de développer des compétences en leadership. De telles expériences comprendraient des internats ou des observations au poste de travail, des échanges à l'extérieur du secteur de l'éducation, des détachements dans différents cadres éducationnels et une rotation organisée des directrices adjointes et directeurs adjoints pour leur permettre de travailler dans différentes écoles et d'occuper différents postes.

85. Nous recommandons que la nomination à un poste de directrice ou directeur d'école, ou à un poste de directrice adjointe ou directeur adjoint, soit d'une durée de cinq ans et que, pour conserver ces fonctions, la ou le titulaire soit tenu de participer à des programmes de perfectionnement professionnel jugés satisfaisants par le conseil scolaire employeur, de réussir ces programmes et de fournir un rendement satisfaisant.

86. Nous recommandons que, à la lumière des changements récents et des changements proposés quant à la nature et à l'organisation des programmes des écoles secondaires,

a) le rôle des chefs de département soit révisé, en vue de réduire, le cas échéant, le nombre de personnes qui exercent cette fonction;

b) les responsabilités des chefs de département comprennent la supervision et l'évaluation du personnel enseignant qui travaille dans leurs départements respectifs; et

c) des possibilités de perfectionnement professionnel satisfaisant soient offertes aux chefs de département.

87. Nous recommandons que les conseils scolaires passent en revue les responsabilités des agentes et agents de supervision à la lumière des changements recommandés dans ce rapport sur le plan de la gestion et de l'organisation, en vue de réduire le nombre de postes d'agentes ou d'agents de supervision, de manière opportune, à mesure que les titulaires prennent leur retraite et, s'il y a lieu, de modifier les fonctions des agentes et agents de supervision afin de les adapter aux nouveaux besoins organisationnels.

88. Nous recommandons que le programme préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision se poursuive mais qu'il soit régulièrement évalué, en commençant dès maintenant, par un comité d'évaluation indépendant, qui serait formé notamment d'agentes et d'agents de supervision et de spécialistes de l'administration scolaire, et comprendrait des membres venant de l'extérieur de l'Ontario. La continuation du programme devrait dépendre d'une évaluation satisfaisante faite par ce comité.

89. Nous recommandons que les conditions d'admissibilité au Programme préparant à la qualification d'agente ou d'agent de supervision soient rajustées, afin de permettre aux conseils scolaires de nommer des administratrices et des administrateurs venant de l'extérieur de l'Ontario au poste d'agente ou agent de supervision.

90. Nous recommandons que les conseils scolaires offrent aux agentes et agents de supervision en exercice, ainsi qu'aux personnes qui aspirent à occuper ce poste, une plus grande possibilité de vivre des expériences variées, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur du système d'éducation, notamment par le biais de programmes d'échanges avec le gouvernement et le milieu des affaires.

91. Nous recommandons que les personnes nouvellement nommées au poste d'agente ou d'agent de supervision bénéficient d'un congé d'au moins 15 jours pendant leur première année d'exercice, pour participer à des activités structurées de perfectionnement, notamment :

a) en travaillant avec d'autres agentes et agents de supervision afin de mieux comprendre leurs nouvelles fonctions;

b) en participant à des groupes d'études ou à une série d'ateliers avec d'autres personnes nouvellement nommées au poste d'agente ou d'agent de supervision.

92. Nous recommandons que les agentes ou agents de supervision soient nommés pour une période de cinq ans, et qu'elles ou ils doivent participer de manière réussie à des activités de perfectionnement professionnel reconnues par le conseil employeur, et faire preuve d'un rendement satisfaisant, pour continuer à pouvoir exercer leurs fonctions.

Chapitre 13 : Les technologies de l'information

Voici les recommandations de la Commission :

93. Nous recommandons donc que le Ministère soit chargé du contrôle de l'utilisation accrue et efficace des technologies de l'information dans les écoles de la province, et que son rôle consiste à :

a) déterminer la portée et la nature des ressources informatiques actuellement utilisées dans les écoles de l'Ontario;

b) remplir le rôle de centre d'information sur ces ressources afin de garantir que tous les conseils scolaires soient au courant de cette information et d'empêcher le dédoublement inutile des efforts;

c) faciliter la formation des alliances entre le Ministère, les conseils scolaires, les fabricants de logiciels et de matériel et le secteur privé;

d) élaborer des normes communes, conjointement avec les partenaires du système d'éducation, concernant la production et l'acquisition de technologie;

e) élaborer des protocoles de licence relatifs à l'utilisation à distance par de nombreuses personnes de logiciels se trouvant dans un endroit central, que ce soit dans un réseau local ou un réseau à grande distance;

f) coordonner les efforts, y compris les projets de recherche et les projets spéciaux, visant à perfectionner les programmes efficaces d'évaluation du rendement des élèves.

94. Nous recommandons donc que les conseils scolaires, en collaboration avec le Ministère, le secteur privé, les universités et les collèges, entreprennent plusieurs projets ambitieux sur les ordinateurs et l'apprentissage dans les écoles, des projets nécessitant un important matériel et de nombreux logiciels. Ces projets devraient refléter la diversité de l'Ontario, inclure une composante d'évaluation distincte et complète et servir au perfectionnement professionnel, à la conception de logiciels et à l'analyse des politiques.

95. Nous recommandons que le ministre communique avec ses homologues des autres provinces par l'entremise du Conseil des ministres de l'Éducation du Canada afin de créer un réseau national de projets sur les ordinateurs et l'apprentissage qui informerait les enseignantes et enseignants et les élèves d'un océan à l'autre.

96. Nous recommandons que l'Ordre des enseignantes et des enseignants proposé exige que les facultés d'éducation incluent l'acquisition de connaissances et de compétences en informatique appliquée à l'éducation dans leurs programmes d'études pour tous les nouveaux enseignants et enseignantes.

97. Nous recommandons que les enseignantes et les enseignants puissent suivre des cours de perfectionnement qui leur donnent les connaissances et les compétences dont elles et ils ont besoin pour bien utiliser les technologies de l'information en classe, qu'elles et ils suivent ces cours de perfectionnement et que l'acquisition de telles connaissances

devienne une condition de renouvellement du brevet d'enseignement.

98. Nous recommandons donc que le ministère de l'Éducation et de la Formation et le ministère du Développement économique et du Commerce, par l'entremise de consortiums éducatifs et des programmes fédéraux existants, coordonnent leurs efforts avec ceux de la communauté des affaires ontarienne afin de distribuer les ordinateurs excédentaires par le biais des conseils scolaires de l'Ontario et que, à mesure que les ordinateurs seront plus nombreux dans le système scolaire, on accorde la priorité aux écoles des communautés à faible revenu et des communautés franco-ontariennes.

99. Nous recommandons que le Ministère augmente le budget réservé à l'achat de logiciels au nom des conseils scolaires de l'Ontario et qu'il donne aux conseils scolaires plus de souplesse dans l'utilisation des fonds pour qu'ils puissent obtenir de l'équipement informatique au moyen d'achats, d'ententes de location ou d'autres ententes de partage des frais.

100. Nous recommandons que les logiciels et toutes les autres ressources électroniques utilisées en éducation soient considérés comme du matériel didactique aux fins de l'évaluation de la Circulaire 14 (quant à la qualité, à l'équilibre, à l'absence de préjugés, etc.).

101. Nous recommandons que le Ministère, sur les conseils des éducatrices et des éducateurs compétents, détermine les domaines prioritaires dans lesquels la perspective et le contenu canadiens sont actuellement absents.

102. Nous recommandons que le Ministère dirige les efforts, de concert avec le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, visant à entreprendre un programme pour encourager la production de logiciels éducatifs canadiens de qualité supérieure par des entreprises canadiennes et d'autres organismes comme les conseils scolaires, les universités et les collèges.

103. Nous recommandons que le gouvernement de l'Ontario, en collaboration avec les conseils scolaires et d'autres organismes, s'engage à garantir que toutes les classes de toutes les écoles financées par les fonds publics en Ontario soient reliées à au moins un réseau informatique local et que, à son tour, ce réseau soit relié à un réseau provincial, un réseau national et au réseau Internet.

104. Nous recommandons que les conseils scolaires, en collaboration avec les ministères provinciaux et les organismes concernés, créent, dans les quartiers où l'accès aux ordinateurs personnels est moins probable, des centres communautaires de technologies de l'information, peut-être dans les écoles ou les bibliothèques publiques, et accordent un financement permanent pour le matériel, les logiciels et la dotation en personnel.

105. Nous recommandons que le Ministère appuie les conseils scolaires dans la mise sur pied de projets-pilotes qui donnent aux apprenantes et apprenants la possibilité d'avoir accès à des programmes et à de l'équipement financés et ce, en-dehors de la journée scolaire définie.

106. Nous recommandons que le gouvernement de l'Ontario insiste sur le fait que les installations publiques comme les bibliothèques publiques et les écoles, et certains groupes sans but lucratif (comme les «freenets»), aient un accès garanti aux installations de l'autoroute électronique à un coût abordable (gratuitement, autant que possible, pour les utilisatrices et utilisateurs de ces installations).

107. Nous recommandons que le Ministère engage le processus de transformation du programme d'audioconférences Contact Nord en un réseau de vidéoconférence interactive.

Chapitre 14 : L'éducation en partenariats communautaires

Voici les recommandations de la Commission

108. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation confie à chaque école de l'Ontario le mandat de mettre sur pied un conseil scolaire communautaire, dont les membres devront provenir des secteurs suivants :
- parents
- étudiantes et étudiants (à partir de la 7[e] année)
- enseignantes et enseignants
- représentantes et représentants des groupes ethniques ou religieux locaux

- prestataires de services (gouvernementaux et non gouvernementaux)
- administration(s) municipale(s)
- clubs sociaux et oeuvres de bienfaisance
- milieu des affaires

109. Nous recommandons que chaque directrice ou directeur d'école dresse un plan d'action pour l'établissement et la mise en oeuvre du conseil scolaire communautaire.

110. Nous recommandons que les conseils scolaires aident les directrices et directeurs d'école à mettre sur pied et à maintenir des conseils scolaires communautaires, qu'ils suivent les progrès de ces conseils et en fassent état dans leurs rapports annuels.

111. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation, les fédérations d'enseignantes et enseignants et les conseils scolaires prennent les mesures nécessaires pour s'assurer que du personnel de liaison avec la communauté soit disponible pour aider les directrices et directeurs d'école à renforcer les liens entre l'école et la communauté. Ce personnel, qui ne vient pas des rangs du personnel enseignant accrédité, serait chargé d'aider à la mise en oeuvre des décisions et initiatives des conseils scolaires communautaires et d'autres initiatives engageant l'école et la communauté.

112. Nous recommandons que le premier ministre confie à un ministre principal, en sus de ses fonctions courantes, la responsabilité de réformer les services à l'enfance; et que ce ministre soit secondé par un Comité interministériel de ministres chargé des services à l'enfance;

a) que le Comité soit doté d'un personnel permanent;

b) que le Comité étudie et revoie systématiquement
- les approches adoptées à l'égard des services
- la qualité des services offerts
- les mécanismes de financement
- les mesures législatives
- l'organisation des compétences au niveau régional
- les structures provinciales

c) que le Comité établisse, par le biais des bureaux régionaux du ministère de l'Éducation et de la Formation, une direction et un plan de coordination entre les conseils scolaires et les autres prestataires locaux de services afin d'élaborer et d'aider à mettre en oeuvre les mécanismes nécessaires au soutien des travaux des conseils scolaires communautaires.

113. Nous recommandons que le gouvernement provincial examine les obstacles législatifs et connexes, et qu'il élabore un cadre de politique pour faciliter l'établissement de partenariats entre la communauté et les écoles.

114. Nous recommandons que le Comité interministériel de ministres, sous l'égide du ministre principal responsable, établisse, comme première tâche, un calendrier réaliste pour la mise en oeuvre des mécanismes, politiques et partenariats communautaires, précisant les délais de remise des rapports et de leur diffusion.

Chapitre 15 : Droits constitutionnels : problématique

Voici les recommandations de la Commission

115. Nous recommandons que l'article 136, qui traite de l'embauche préférentielle dans le système scolaire catholique, soit retiré de la Loi sur l'éducation.

116. Nous recommandons que, compte tenu du rôle du secteur d'éducation catholique,

le ministère de l'Éducation et de la Formation fasse en sorte que ce secteur jouisse d'une représentation adéquate et influente à tous les échelons professionnels et administratifs, y compris celui de sous-ministre adjoint; nous recommandons en outre que le Ministre crée une «équipe» ou une «direction» des politiques et programmes d'enseignement catholique au sein du Ministère.

117. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation et les facultés d'éducation établissent un cours de formation initiale ouvrant droit à des crédits, sur les fondements de l'éducation catholique, et que ce cours soit offert dans toutes les facultés d'éducation de l'Ontario.

118. Nous recommandons que tous les cours en enseignement religieux offerts actuellement dans les facultés d'éducation ouvrent droit à des crédits et qu'ils soient incorporés au programme régulier de formation générale.

119. Nous recommandons :

a) au ministre de l'Éducation et de la Formation de donner le mandat au CEFFO, en consultation avec les conseils scolaires, de proposer et de faire adopter des critères identiques pour l'admission des «non-ayants-droit» ou de leurs enfants;

b) au Ministère (MÉFO) de voir à ce que les conseils scolaires assument la responsabilité de largement publiciser ces critères auprès des communautés concernées, tout spécialement auprès des communautés ethnoculturelles;

c) aux conseils scolaires de modifier la composition des comités d'admissions pour les «non-ayants-droit» ou leurs enfants afin d'y intégrer un ou plusieurs parents franco-ontariens et un ou plusieurs parents appartenant à des communautés ethnoculturelles.

120. Nous recommandons au ministre de l'Éducation et de la Formation de donner mandat au CEFFO de lui recommander, dans les meilleurs délais et en se basant sur les documents existants, le ou les modèles de gestion scolaire par et pour les francophones, allant de l'éducation de la petite enfance à la fin du secondaire, qui desserviraient le mieux la population franco-ontarienne, et ce sans chercher à définir des structures administrativement symétriques par rapport aux structures de l'éducation de langue anglaise.

Nous recommandons au gouvernement, par l'entremise du ministre de l'Éducation et de la Formation, d'approuver et de mettre en oeuvre avec la plus grande diligence les recommandations reçues du CEFFO à l'égard de la gestion scolaire par et pour les francophones.

121. Nous recommandons que le financement du ministère de l'Éducation et de la Formation inclue automatiquement dans ses facteurs de pondération, pour tous les modules scolaires de langue française, les suppléments budgétaires requis pour permettre aux dits modules d'offrir, selon les besoins définis par la communauté :

a) le rattrapage linguistique accéléré (récupération, actualisation et perfectionnement);

b) l'animation culturelle nécessaire dans leurs classes et écoles.

122. Nous recommandons que, dans le cas des classes d'éducation de la petite enfance (de 3 à 5 ans), qui est une de nos recommandations-clés du chapitre 7, priorité budgétaire de mise en oeuvre soit donnée par le gouvernement provincial aux modules scolaires de langue française sur tout autre conseil scolaire.

123. Nous recommandons qu'au lieu de travailler chacun de leur côté, les gouvernements du Canada et de l'Ontario, pour éviter le double emploi, financent conjointement l'initiative suivante touchant à la fois les écoles des réserves et les établissements relevant de la compétence provinciale, soit l'élaboration de programmes-cadres et de ressources pédagogiques reflétant mieux l'histoire des peuples autochtones du Canada et leur apport à la littérature, à la culture, à l'histoire et aux valeurs de notre pays, ainsi qu'à tout autre domaine dont il faudrait éventuellement tenir compte dans ces programmes.

124. Nous recommandons que l'on élabore des stratégies d'enseignement et d'évaluation mieux adaptées aux modes d'apprentissage retenus par les éducatrices et éducateurs autochtones.

125. Nous recommandons que les gouvernements fédéral et provincial collaborent avec les autorités scolaires autochtones et les premières nations afin d'assurer un meilleur soutien aux élèves qui doivent quitter leur communauté pour aller suivre des études de niveau élémentaire ou secondaire.

126. Nous recommandons que le gouvernement fédéral revoie sa méthode de financement de l'éducation des élèves autochtones dans les réserves, pour qu'on puisse y disposer des fonds nécessaires aux programmes spéciaux d'appui à l'éducation autochtone et de soutien professionnel des enseignantes et des enseignants.

127. Nous recommandons que la formation initiale des enseignantes et des enseignants et celle donnée en cours d'emploi préparent ces derniers à enseigner aux élèves autochtones et à enseigner des matières autochtones aux élèves de toutes origines.

128. Nous recommandons que le gouvernement fédéral, qui a compétence dans ce domaine, fasse tout en son pouvoir pour assurer un bon service de télécommunications en

Ontario, de manière à favoriser l'éducation au moyen de la vidéo interactive et du réseautage informatique.

129. Nous recommandons que les gouvernements fédéral et provincial contribuent à la préparation de cours, sur supports vidéo et disque optique compact (CD-ROM) d'abord, qui feront appel aux technologies interactives dès qu'on disposera d'une infrastructure de télécommunications adéquate.

130. Nous recommandons que le gouvernement fédéral aide les peuples autochtones à se doter des ressources nécessaires à l'enseignement de leurs langues, de concert avec les collectivités qui les parlent ailleurs au Canada et aux États-Unis.

131. Nous recommandons que la province, avec la collaboration des communautés des premières nations et des conseils scolaires, établisse des lignes directrices sur l'usage des langues autochtones comme langues d'enseignement, là où les ressources humaines et pédagogiques le permettent.

132. Nous recommandons que les gouvernements provincial et fédéral continuent d'élaborer du matériel pédagogique pour appuyer l'enseignement de la culture et des langues autochtones, aux fins de formation en cours d'emploi des enseignantes et enseignants et d'utilisation dans les écoles situées à l'intérieur ou en dehors des réserves, et que ce matériel soit largement diffusé auprès des intéressés.

133. Nous recommandons que le Ministère et les représentants des premières nations revoient la proposition découlant de la Déclaration d'intention politique sur la représentation des autochtones aux conseils scolaires, en tenant compte des changements qui pourraient survenir dans les structures générales des conseils par suite de la publication du présent rapport, et que tout accord subséquent soit mis en oeuvre dans les plus brefs délais.

134. Nous recommandons que les gouvernements fédéral et provincial poursuivent les négociations visant la pleine autonomie des premières nations en matière d'éducation.

135. Nous recommandons que le gouvernement provincial modifie sa façon de traiter avec les écoles élémentaires et secondaires administrées par les bandes autochtones, de manière à :

a) reconnaître qu'elles sont des écoles publiques d'une première nation régies par des autorités scolaires dûment mandatées;

b) favoriser la réciprocité et la coopération avec les conseils scolaires de la province.

Chapitre 16 : Une question d'équité

Voici les recommandations de la Commission

136. Nous recommandons fortement au ministère de l'Éducation et de la Formation de maintenir en poste une ou un sous-ministre adjoint chargé, outre ses autres fonctions, de défendre les intérêts des minorités francophones, anglophones, ethnoculturelles et raciales.

137. Nous recommandons que les conseillères et conseillers scolaires, les éducatrices et les éducateurs et le personnel de soutien bénéficient d'un programme de perfectionnement professionnel sur l'antiracisme.

138. Nous recommandons à cet égard que l'évaluation du rendement des agentes et agents de supervision, des directrices et directeurs, de même que des enseignantes et enseignants inclue des résultats mesurables liés directement aux politiques et aux plans antiracistes du Ministère et des conseils scolaires.

139. Nous recommandons, aux fins des dispositions sur l'antiracisme et l'équité ethnoculturelle de la Loi 21, que le ministère de l'Éducation et de la Formation exige des écoles et des conseils scolaires qu'ils sollicitent la collaboration des parents et des membres de la communauté à la mise en oeuvre des plans et à leur surveillance. Ce processus doit être lié aux mécanismes généraux de redevabilité des écoles et des conseils scolaires.

140. Nous recommandons en outre au Ministère et aux conseils scolaires d'examiner et de contrôler systématiquement le matériel didactique (textes, livres et revues, vidéos, logiciels, et ainsi de suite), les méthodes et programmes pédagogiques (programme d'études) ainsi que les outils d'évaluation pour s'assurer qu'ils soient dénués de tout racisme et qu'ils respectent l'esprit et la lettre des politiques antiracistes.

141. Nous recommandons que dans les compétences où les élèves noirs, filles et garçons, sont nombreux, les conseils et les autorités scolaires, les facultés d'éducation et les représentants de la communauté noire collaborent pour établir des écoles modèles et des programmes novateurs s'inspirant des approches pédagogiques exemplaires de façon à assurer le succès scolaire des élèves noirs.

142. Nous recommandons aux conseils scolaires, lorsque les élèves d'un groupe particulier accusent, collectivement, des signes de sous-performance généralisée, de s'assurer que les enseignantes et enseignants et que les directrices et directeurs disposent des stratégies pédagogiques nécessaires et des ressources humaines et financières voulues pour aider ces jeunes à s'améliorer.

Chapitre 17 : Pouvoirs et prise de décisions

Voici les recommandations de la Commission

143. Nous recommandons que tous les conseils scolaires comptent au moins un élève ayant droit de vote sur toutes les questions qui relèvent d'eux, pour autant que les mesures relatives aux conflits d'intérêts et les obligations juridiques habituelles soient respectées.

144. Nous recommandons que les conseils d'élèves soient chargés de réunir le point de vue des élèves sur toutes les dimensions de la vie à l'école et d'en faire part au personnel enseignant ainsi qu'à la direction, dont les réactions seront communiquées de façon systématique aux élèves, et que les conseils d'élèves jouent un rôle d'aviseurs auprès des élèves membres des conseils scolaires.

145. Nous recommandons que le ministre de l'Éducation et de la Formation crée le Conseil des élèves et des jeunes, chargé de prodiguer des avis sur toutes les questions pédagogiques, de trouver des moyens de permettre aux élèves de participer davantage aux décisions qui touchent leur vie et de parrainer des recherches sur la façon dont les élèves peuvent améliorer l'apprentissage dans les écoles.

146. Nots recommandons que le Ministère sollicite la collaboration des intéressés pour élaborer une Charte des droits et responsabilités des élèves et que les élèves y jouent un rôle de premier plan. Les éléments essentiels d'une telle charte doivent comprendre une description de l'information ainsi que des programmes et services auxquels l'élève a droit, des responsabilités que l'élève est tenu d'assumer, du rôle que les élèves ont le droit de jouer dans les décisions prises au sein du système et des recours offerts aux élèves qui s'estiment lésés dans leurs droits.

147. Nous recommandons que les élèves participent à l'élaboration et à l'examen périodique des codes de conduite et de diverses autres politiques et mesures adoptées en vertu de la Charte des droits et responsabilités des élèves, tant au niveau du conseil scolaire que de l'école. Ces politiques et mesures ne pourront en aucun cas porter atteinte aux droits et responsabilités précisés dans la Charte.

148. Nous recommandons que tous les élèves reçoivent de l'information au sujet de la Charte des élèves, et de toutes les politiques et dispositions qui peuvent les toucher directement; l'information devra être facilement compréhensible pour la plupart des élèves.

149. Nous recommandons que le Ministère mette progressivement en oeuvre une politique exigeant des conseils scolaires qu'ils cèdent une partie de plus en plus grande du budget des écoles à leurs directrices et directeurs, à condition que l'école se donne un projet éducatif; que le conseil assure le suivi de ce projet; que le personnel enseignant participe aux décisions touchant les programmes d'études, l'évaluation, le perfectionnement professionnel et la dotation et que l'école indique comment elle va au-devant des élèves, des parents et de la collectivité.

150. Nous recommandons qu'on élabore, au niveau provincial, une Charte des droits et responsabilités des parents, qui serait le fruit d'une collaboration entre les parents, le personnel enseignant, l'administration et les décideurs politiques.

151. Nous recommandons que les parents participent à l'élaboration des codes de conduite des élèves et des autres politiques et dispositions inspirées par la Charte des droits et responsabilités des parents, tant au niveau du conseil scolaire que de l'école.

152. Nous recommandons que les parents aient facilement accès à l'information qui concerne les Chartes des droits et

responsabilités des élèves et des parents, et à toutes les politiques et dispositions qui touchent directement les élèves et les parents.

153. Nous recommandons que toutes les écoles de l'Ontario soient tenues de rendre compte des moyens mis en oeuvre pour accroître la participation des parents à l'apprentissage scolaire de leurs enfants.

154. Nous recommandons que le ministère de l'Éducation et de la Formation, en consultation avec les associations provinciales de conseillères et conseillers scolaires, examine et révise les lois et règlements qui régissent l'éducation afin de préciser les responsabilités que doivent assumer les conseillères et conseillers scolaires en matière d'élaboration des politiques, par opposition aux responsabilités de nature opérationnelle.

155. Nous recommandons que le Ministère fixe une échelle salariale pour les conseillères et conseillers scolaires, dont le maximum serait de 20 000 $ par année.

156. Nous recommandons que, dans la foulée de la cession au gouvernement provincial de responsabilités relatives à la détermination du financement de l'éducation que nous proposons, la structure de gestion à deux niveaux des écoles publiques de la Communauté urbaine de Toronto soit progressivement abandonnée, le Conseil scolaire de la Communauté urbaine de Toronto étant remplacé par un consortium administratif composé des conseils scolaires de la Communauté urbaine de Toronto.

157. Nous recommandons que le Ministère affirme clairement son rôle de leader et son rôle de grand gestionnaire, particulièrement à l'égard des conseils scolaires, des fédérations des enseignantes et des enseignants et des facultés d'éducation, et qu'il élabore un plan en vue d'assurer une communication plus complète avec toutes les personnes concernées par l'éducation élémentaire et secondaire.

158. Nous recommandons, afin d'optimiser leur influence au sein du Ministère, de charger les sous-ministres adjoints représentant une clientèle particulière des questions touchant cette clientèle, et de les charger en outre d'autres dossiers importants reliés à l'éducation de l'ensemble de la population ontarienne.

Chapitre 18 : Le financement de l'éducation

Voici les recommandations de la Commission

159. Nous recommandons que les décisions relatives au financement égal par élève à l'échelle de la province, de même qu'aux sommes additionnelles à verser à certains conseils scolaires aux fins d'une véritable équité, soient prises par la province, qui s'assure également d'une juste répartition des fonds.

160. Nous recommandons d'autoriser les conseils scolaires à percevoir, uniquement au moyen des taxes foncières résidentielles, une somme supplémentaire n'excédant pas 10 p. 100 de leur budget tel qu'établi par la province.

161. Nous recommandons que tous les propriétaires soient tenus d'assigner explicitement leurs taxes foncières résidentielles au système scolaire auquel ils ont droit et qu'ils veulent appuyer, et que les taxes versées sans assignation explicite soient mises en commun et distribuées selon une formule par élève.

162. Nous recommandons au ministère de l'Éducation et de la Formation d'élaborer en premier lieu ce que serait un programme d'éducation jugé adéquat pour la province, puis de déterminer combien il en coûterait d'offrir ce programme dans toutes les régions de la province, en tenant compte des besoins divers des élèves et des particularités des communautés, comme la géographie, la pauvreté et la langue, qui influent sur les coûts de l'enseignement.

Chapitre 19 : La redevabilité du système

Voici les recommandations de la Commission

163. Nous recommandons au gouvernement d'établir l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage. Il relèverait de l'Assemblée législative et aurait pour principale responsabilité les tests universels de validation des savoirs de base de 3e et de 11e année.

164. Nous recommandons que l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage soit également chargé d'établir les indicateurs de rendement du système qui seront utilisés par les conseils scolaires et par les instances provinciales concernées.

165. Nous recommandons que l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage, de concert avec les intervenantes et les intervenants en éducation, établisse également des lignes directrices sur le contenu des rapports annuels préparés par les conseils scolaires et par le ministère de l'Éducation et de la Formation. Nous recommandons en outre que :

a) ces rapports soient publiés et mis en circulation largement dans les écoles et les collectivités;

b) le ministère de l'Éducation et de la Formation s'assure que tous les conseils scolaires soient informés des lignes directrices relatives aux rapports et les mettent en application.

166. Nous recommandons que les travaux et le mandat de l'Office de la redevabilité et de l'évaluation de l'apprentissage soient réexaminés dans cinq ans.

Chapitre 20 : Conclusion et stratégies de changement

Voici la recommandation de la Commission

167. Nous recommandons l'établissement d'une Commission de mise en oeuvre pour surveiller la mise en oeuvre des recommandations proposées par la Commission royale sur l'éducation.

Biographie des commissaires

L'honorable Monique BÉGIN, C. P.
Coprésidente
Ancienne enseignante, l'honorable Monique Bégin, C. P., a obtenu sa maîtrise en sociologie à l'Université de Montréal et entrepris des études doctorales à l'Université de Paris (Sorbonne) avant de travailler en qualité d'experte-conseil en sciences sociales appliquées à Montréal. De 1967 à 1970, elle a été secrétaire générale de la Commission royale sur la situation de la femme au Canada et cosignataire du rapport présenté au Parlement. Après deux ans à titre de directrice adjointe de la recherche au Conseil de la radiodiffusion et des télécommunications canadiennes, elle s'est présentée aux élections fédérales sous la bannière libérale.

Réélue quatre fois (de 1972 à 1984), Monique Bégin est reconnue surtout pour avoir été la première femme du Québec à être élue députée à la Chambre des communes et nommée ministre de la Santé nationale et du Bien-être social (1977 à 1984). Dans ce ministère, elle a parrainé une vaste gamme de lois, notamment la *Loi canadienne sur la santé*.

Depuis septembre 1984, lorsqu'elle a quitté la politique, Monique Bégin a été professeure invitée à l'Université Notre-Dame (Indiana) et à l'Université McGill (Montréal) avant de devenir la première personne à diriger la chaire conjointe en études des femmes de l'Université d'Ottawa et de l'Université Carleton. En 1990, elle a été nommée doyenne de la nouvelle faculté des sciences de la santé à l'Université d'Ottawa.

Gérald L. CAPLAN
Coprésident
Gerald Caplan a eu une carrière diversifiée d'universitaire et d'éducateur, d'homme politique et de militant social, d'analyste de la politique gouvernementale et de commentateur des affaires publiques.

Il possède une maîtrise en histoire canadienne de l'Université de Toronto et un Ph.D. en histoire africaine de l'École des études orientales et africaines de l'Université de Londres. Il a enseigné aux départements d'histoire de l'Université de Toronto, de l'Université de la Rhodésie, et au département d'histoire et de philosophie de l'éducation de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (IEPO). Il est l'auteur de plusieurs ouvrages, de nombreux articles et comptes rendus dans des revues savantes ainsi que dans des magazines et des quotidiens.

Après avoir quitté l'IEPO en 1977, Gerald Caplan est devenu directeur du programme du SUCO au Nigeria, après quoi il s'est présenté à la *Health Advocacy Unit* de la ville de Toronto. Il est ensuite devenu secrétaire fédéral (directeur national) du Nouveau parti démocratique et directeur de la campagne électorale nationale de 1984. Peu après avoir quitté ce poste, il a été nommé (par le gouvernement Conservateur de M. B. Mulroney) coprésident du groupe de travail fédéral sur la politique canadienne de radiodiffusion. Entre l'achèvement du rapport sur la politique de radiodiffusion en 1986 et sa nomination comme coprésident de la Commission royale sur l'éducation en 1993, il a été principalement chroniqueur dans un quotidien et commentateur à la télévision ainsi qu'expert-conseil en matière de relations gouvernementales.

Manisha BHARTI
Commissaire

La liste de réalisations de Manisha Bharti, âgée de 19 ans, serait impressionnante pour une femme ayant deux fois son âge. Diplômée de l'école secondaire St. Lawrence de Cornwall, elle étudie actuellement à l'Université Harvard.

Sur le plan des études, elle est une médaillée d'or, ayant une moyenne de 90 p. 100 ou plus au cours de ses études secondaires. Dans le cadre du concours de mathématiques de l'Université de Waterloo, Manisha s'est classée parmi les étudiants constituant la tranche supérieure de 8 p. 100 de l'Ontario. Tout au long de ses études secondaires, elle a été membre des équipes du School Reach et du Canada Quiz Academic de son école. Elle a passé un été à participer à une recherche en biologie à l'Université de Guelph et, à l'obtention de son diplôme, elle a obtenu la médaille du mérite du gouverneur général.

Manisha a été très active dans une variété d'activités de l'école secondaire, notamment le club environnemental de l'école, le club de dynamisme et le comité organisateur des animatrices et animateurs étudiants. Elle a été présidente du conseil étudiant, présidente du conseil interscolaire SD&G et vice-présidente pour la région du sud-est de l'Association des étudiants des écoles secondaires de l'Ontario. Manisha a également été représentante au conseil d'administration du comité sur les relations interraciales et l'équité ethnoculturelle du Conseil scolaire public de Stormont, Dundas et Glengarry, et elle a participé aux travaux des comités directeurs de l'environnement et Vision 2000 de ce conseil d'administration.

Manisha a aussi été active dans la collectivité en général, travaillant bénévolement auprès de la Société Alzheimer de Cornwall et du Centre de ressources sur l'environnement. Elle a été présidente d'OCTAGON, le club de services des jeunes optimistes, et elle a accompli du travail bénévole à l'hôpital Hôtel-Dieu. Et, entre toutes ces activités, Manisha a participé à un certain nombre de conférences sur la jeunesse et a beaucoup voyagé.

Avis E. GLAZE
Commissaire

Avis Glaze, Ph.D., a enseigné au palier secondaire et à la faculté d'éducation en Jamaïque avant de se présenter à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario afin de poursuivre des études de 2e cycle. Elle y a suivi avec succès les programmes de maîtrise en administration scolaire et en orientation, et elle a suivi d'autres cours en éducation spécialisée, dans les domaines des programmes d'études, de la mesure et de l'évaluation ainsi qu'en psychopédagogie. Elle a obtenu son doctorat en 1979.

Mme Glaze a enseigné à tous les niveaux scolaires : élémentaire, secondaire, collégial et universitaire; et elle a été directrice d'écoles du système scolaire séparé et du système scolaire public. En outre, elle est membre du conseil d'administration du Collège Humber d'arts appliqués et de technologie, et membre du sénat de l'Université York. Mme Glaze s'est mérité des prix pour sa contribution exceptionnelle à l'éducation.

En 1983, Mme Glaze a été nommée à la Direction des programmes d'études du ministère de l'Éducation à titre d'agente d'éducation. Elle a également été coordonnatrice de la recherche à la Direction générale de la condition féminine de l'Ontario et a oeuvré aux conseils consultatifs canadien et ontarien sur la condition féminine. Elle est appelée fréquemment à présenter des exposés lors d'importantes conférences, à diriger des séances de perfectionnement professionnel avec des enseignants ainsi que des ateliers avec des parents et des étudiants. Plus récemment, elle a participé au programme communautaire de bourses d'études Harry Gairey.

Mme Glaze est actuellement surintendante des écoles au Conseil de l'éducation de North York et directrice de cours à la faculté d'éducation de l'Université York.

Dennis J. MURPHY
Commissaire

Dennis Murphy est un prêtre du diocèse de Sault Ste. Marie et a été ordonné en 1960. Il a fait ses études à North Bay, Toronto, Rome, Bruxelles et Ottawa, obtenant son Ph.D. en éducation de l'Université d'Ottawa en 1971.

Monsignore Murphy a été président et chancelier de l'enseignement religieux dans le diocèse de Sault Ste. Marie. Pendant ce temps, il était également chargé de cours au département des sciences religieuses de l'Université Laurentienne.

À l'échelon national, de 1967 à 1970, il a été directeur du bureau national de l'enseignement religieux au sein de la Conférence des évêques catholiques du Canada puis, de 1977 à 1984, il a été secrétaire général de la Conférence des évêques.

En 1986, il a fondé l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario à Toronto et, pendant plusieurs années, il en a été le premier directeur général.

En 1977 Monsignore Dennis Murphy a été élu au Conseil des écoles séparées catholiques du district de Nipissing et y a siégé pendant une brève période. Il a aussi été l'aumônier de l'*Ontario Separate School Trustees Association* de 1967 à 1985 et de l'Association canadienne des commissaires d'écoles catholiques de 1971 à 1977.

Tout au long de sa carrière, il a également été membre de nombreux conseils d'administration, notamment au centre détresse-secours de North Bay, à la Société d'aide à l'enfance catholique du Grand Toronto, à l'hôpital St. Joseph de North Bay et au collège universitaire St. Jerome de Kitchener.

ISBN 0-7778-3580-0